

교육학석사 학위논문

중학교 학교장의 변혁적 지도성과  
교사의 직무성과와의 관계

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.



2004년 8월

부경대학교 교육대학원

교육행정전공

이 선 희

이선희의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2004년 8월 31일

주 심 교육학박사 원 효 현 (인)

위 원 교육학박사 장 한 기 (인)

위 원 공학박사 박 종 운 (인)

# 목 차

표 목차 .....	ii
그림목차 .....	iii
ABSTRACT .....	iv
I. 서론 .....	1
II. 이론적 배경	
1. 교사의 직무성과 .....	4
2. 지도성 이론 .....	8
3. 변혁적 지도성 .....	12
4. 선행 연구 고찰 .....	22
III. 연구방법 .....	25
IV. 결과 해석 및 논의 .....	29
V. 요약 및 결론 .....	57
참 고 문 헌 .....	62
부      록1	

## 표 목차

<표Ⅱ-1> 변혁적 지도성의 행동요인 .....	21
<표Ⅲ-1> 연구대상의 배경변인별 분포 .....	25
<표Ⅲ-2> 학교장의 변혁적 지도성 설문지의 하위변인별 측정내용과 문항수, 문항번호 및 신뢰도 .....	27
<표Ⅲ-3> 교사의 직무성과에 관한 설문지의 하위변인별 측정내용과 문항수, 문항번호 및 신뢰도 .....	28
<표Ⅳ-1> 배경변인에 따른 전반적인 학교장의 변혁적 지도성 점수에 대한 평균차 검증 .....	29
<표Ⅳ-2> 배경변인에 따른 비전설정 영역 점수에 대한 평균차 검증 .....	30
<표Ⅳ-3> 배경변인에 따른 인간존중 영역 점수에 대한 평균차 검증 .....	31
<표Ⅳ-4> 배경변인에 따른 지적자극 영역 점수에 대한 평균차 검증 .....	32
<표Ⅳ-5> 배경변인에 따른 성과기대 영역 점수에 대한 평균차 검증 .....	32
<표Ⅳ-6> 배경변인에 따른 목표수용 영역 점수에 대한 평균차 검증 .....	33
<표Ⅳ-7> 배경변인에 따른 솔선수범 영역 점수에 대한 평균차 검증 .....	34
<표Ⅳ-8> 배경변인에 따른 문화창조 영역 점수에 대한 평균차 검증 .....	35
<표Ⅳ-9> 배경변인에 따른 참여허용 영역 점수에 대한 평균차 검증 .....	35
<표Ⅳ-10> 설립유형×성별×직위에 따른 학교장의 변혁적 지도성에 대한 삼원변량분석 .....	37
<표Ⅳ-11> 배경변인에 따른 전반적인 직무성과 점수에 대한 평균차 검증 .....	41
<표Ⅳ-12> 배경변인에 따른 수업준비 영역 점수에 대한 평균차 검증 .....	42
<표Ⅳ-13> 배경변인에 따른 수업활동 영역 점수에 대한 평균차 검증 .....	43
<표Ⅳ-14> 배경변인에 따른 업무관리 영역 점수에 대한 평균차 검증 .....	43
<표Ⅳ-15> 배경변인에 따른 인간관계 영역 점수에 대한 평균차 검증 .....	44
<표Ⅳ-16> 배경변인에 따른 전문성 신장 영역 점수에 대한 평균차 검증 .....	45
<표Ⅳ-17> 설립유형×성별×직위에 따른 직무성과에 대한 삼원변량분석 .....	46
<표Ⅳ-18> 변혁적 지도성 하위영역간 적률상관계수 .....	49
<표Ⅳ-19> 직무성과 하위영역간 적률상관계수 .....	50
<표Ⅳ-20> 변혁적 지도성과 직무성과간의 적률상관계수 .....	51

<표IV-21> 변혁적 지도성에 의한 직무성과 하위영역별 단계적 중다회귀분석 .....	52
<표IV-22> 전반적인 직무성과에 대한 배경변인에 따른 변혁적지도성의 중다회귀 분석 결과 .....	53
<표IV-23> 학교장 변혁적 지도성 수준별 직무성과 비교 .....	54

## 그림 목 차

[ 그림 IV-1] 설립유형×직위의 상호작용(인간존중 영역-남교사) .....	39
[ 그림 IV-2] 설립유형×직위의 상호작용(인간존중 영역-여교사) .....	39
[ 그림 IV-3] 설립유형×직위의 상호작용(지적자극 영역-남교사) .....	39
[ 그림 IV-4] 설립유형×직위의 상호작용(지적자극 영역-여교사) .....	39
[ 그림 IV-5] 설립유형×직위의 상호작용(참여허용 영역-남교사) .....	39
[ 그림 IV-6] 설립유형×직위의 상호작용(참여허용 영역-여교사) .....	39
[ 그림 IV-7] 설립유형×직위의 상호작용(변혁적 지도성 전체-남교사) .....	40
[ 그림 IV-8] 설립유형×직위의 상호작용(변혁적 지도성 전체-여교사) .....	40
[ 그림 IV-9] 설립유형×직위의 상호작용(수업준비-남교사) .....	47
[ 그림 IV-10] 설립유형×직위의 상호작용(수업준비-여교사) .....	47
[ 그림 IV-11] 설립유형×직위의 상호작용(전문성 신장-남교사) .....	48
[ 그림 IV-12] 설립유형×직위의 상호작용(전문성 신장-여교사) .....	48

**The Relationship Between Middle-School Principals' Transformational  
Leadership and Teachers' Job Achievement Perceived  
of Each by Teachers**

**Seon-Hui Lee**

major in educational administration  
*Graduate school of Education*  
*Pukyong National University*

**Abstract**

The purpose of this study is to offer data for the improvement of middle-school principals' leadership, analyzing how the principals' transformational leadership influences teachers' job achievements and showing what the relationship is between the principals' transformational leadership and teachers' job achievements.

The definite research problems of this study were as follows:  
First, What is the teachers' perception of the middle-school principals' transformational leadership?

Second, What is the teachers' perception of their job achievements?

Third, What is the relationship between the middle-school principals' transformational leadership and the teachers' job achievements perceived of each by teachers?

For this purpose, a survey was administered to find the teachers' perception of eight elements of the principals' transformational leadership and five elements of teachers' job achievements at 12 schools in Busan. As a result, data was gathered from 412 samples and analyzed by the t-test, the f-test, two-way ANOVA, Pearson Correlation, Stepwise Multiple Regression Analysis and the correlation coefficient by the SPSSWIN program about the research problem.

The major findings of this study were summarized as follows:

First, it appeared that the transformational leadership was influenced by the type of school establishment and the gender and the position in their

school. It showed that teachers who are in private schools and males and directors in their school are more influenced by transformational leadership. Also it appeared that there was a difference pertaining to the mutual relationship between the type of school establishment and the position in their school, and the mutual relationship between the gender and the position held at their school.

Second, the teachers had more affirmative perceptions of their job achievements according to the ranking position of their school. Generally chief teachers showed higher marks. Also it appeared that there was a difference that was related to the mutual relationship between the type of school establishment and the position held at their school, and teachers in public schools placed a higher value on job achievements than teachers in private schools.

Third, it appeared that the subordinate fields and elements of transformative leadership had a high positive correlation, and there was a 12% influence relationship between the transformational leadership and teachers' job achievements. In particular, the most important subordinate factors were the expectation of the result and leadership at work. without regard to the teachers' background factors, the higher transformational leadership was evaluated, the higher job achievements were.

In conclusion, the result of this study showed that the middle-school principals' transformational leadership and teachers' job achievements depended on teachers' background factors. Teachers' job achievements were highly influenced by the expectation of the result and leadership in the work place. Also, without regard to the teacher's background factors, the higher transformational leadership was evaluated, the higher job achievements were, and teachers in public schools placed a higher value on job achievements than teachers in private schools.

# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

교육장면의 인적요소 및 물리적 요소는 학교교육의 질을 좌우한다. 그 중에서도 특히 교육의 인적요소이자 직접적인 교수 행위자로서의 교사의 역할은 다른 요소에 비할 수 없는 가장 중요한 요소라 할 수 있다. 따라서 교사의 직무성과가 최대한으로 이끌어져야 함은 교육 행위의 효과성을 증진시키기 위해서는 무엇보다도 가장 중요한 과제가 된다.

교사의 직무성과 라는 개념은 학자들에 따라 조금씩 상이하긴 하나 수업 준비성, 수업활동, 생활지도, 학급경영, 근무관계(김창걸, 1983. pp. 10-11), 전문성 신장, 담당업무관리, 인간관계(이완정, 1982, pp. 52-53) 등이 직무성과 요인으로 지적된다. 이러한 이유로 많은 연구들에서는 주로 교사의 직무성과를 최대한 이끌어내는 핵심요소로서 학교장의 지도성을 지적해왔다(이존영, 1994, p. 2). 유능한 학교행정가는 지도성을 발휘하여 교사의 직무성과를 최대한으로 이끌어 내기 위하여 자체연수활동 및 연구기회의 확대, 정보체제의 활용방안 등에 대해 적극적으로 노력해야 하며 이에 적합한 지도성을 지녀야 한다.

학교장의 지도성에 대한 연구는 경영조직체나 행정조직에서 요구되는 지도자의 지도성에 기초해서 이루어졌으며, 특히 1990년대 이후에 들어 몇몇 연구자들은 지도성 연구의 새로운 패러다임이라고 할 수 있는 변혁적 지도성(transformational leadership)을 제기하였다(권인탁, 1994, p.2-3에서 재인용; 노종희, 1996; 이석경, 1997). 기본적으로 변혁적 지도성이란, 조직 구성원들의 신념, 가치, 욕구의 변화를 도모함으로써 조직이나 집단의 성과를

제고하려는 지도자의 유형을 말한다. 이는 기존의 지도성의 바람직한 행위로 여겨지던 '지도자의 직업적인 영향력 행사로 인한 부하직원의 순응을 추구하는 교환적 지도성 행위와는 구별되는 것이다. 변혁적 지도자의 특성은 변화를 목적으로 하는 발전지향적이며, 조직 구성원 개개인의 발전에 관하여 관심을 가지고 조직의 성장을 주도하기 위하여 직무성과를 향상시키는데 관심을 가질 뿐만 아니라, 구성원의 성취수준의 욕구가 충족될 수 있도록 배려하는 지도성으로 평가된다(최희선, 1980, p. 33). 한편으로 학교현장의 변화 및 교육제도를 비롯한 여건의 변화(예를 들면, 학교운영위원회의 제도화, 교직원 노동조합의 등장, 단위학교 중심의 학교장 책임경영 등)는 기존에 지니고 있던 학교장의 역할과 지도성의 개념이 바뀌어야 할 필요조건을 보여주는 것으로도 생각된다.

따라서 본 연구는 교육환경의 변화 및 교사의 직무성과 요소와 관련하여 이러한 학교장의 변혁적 지도성이 교사들에 의해 어떻게 지각되며, 변혁적 지도성이 교사의 직무성과와는 어떠한 관계가 있는지를 알아보고자 한다.

## 2. 연구 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 지각은 어떠한가?

둘째, 교사 자신의 직무성과에 대한 지각은 어떠한가?

셋째, 교사가 지각하는 학교장의 변혁적 지도성과 교사 자신이 지각하는 직무성과와의 관계는 어떠한가?

### 3. 용어의 정의

#### 가. 직무성과

직무성과는 개인이나 집단의 직무활동의 결과 혹은 성취도를 의미하는데, 본 연구에서는 이준영(1997, p. 45)의 교사의 직무성과 설문지를 사용하여 수업준비성, 수업활동, 담당업무관리, 인간관계, 전문성 신장의 5개 영역에서 교사가 직무에 대한 성과의 정도로서 응답한 점수를 의미한다.

#### 나. 변혁적 지도성

변혁적 지도성은 부하들의 신념, 가치, 욕구의 변화를 도모함으로써 조직이나 집단의 성과를 제고하려는 지도자의 유형을 의미하는데, 본 연구에서 학교장의 변혁적 지도성의 수준은 노종희(1996, pp. 274-276)에 의하여 제작된 학교장의 변혁적 지도성 설문지에 대하여 교사들이 당해 학교장의 변혁적 지도성의 정도로 지각하여 응답한 점수를 의미한다.

### 4. 연구의 제한점

본 연구의 범위와 관련하여 다음과 같은 제한점을 든다.

첫째, 표집 대상을 부산광역시 내의 중학교에 근무하는 교사만을 대상으로 제한하여 연구의 결과를 일반화하기에는 미흡하다.

둘째, 학교장의 변혁적 지도성 행동의 측정은 학교장의 자기보고에 따른 측정이 아니라, 교사들이 지각하는 지도성의 정도로 측정되기 때문에 반응이 주관적일 수 있다.

## Ⅱ. 이론적 배경

본 연구는 교육의 질과 효과성은 교사의 직무성과에 달려있다고 보고 이러한 직무성과가 학교장의 변혁적 지도성에 따라 어떠한 관계가 있는지를 알아보려고 하였다. 이를 위하여 본 장에서는 먼저, 교사의 직무성과에 대한 제 개념을 정리하고, 다음으로 지도성에 관한 일반 이론 및 변혁적 지도성에 관한 이론적 근거들을 살펴보았다. 이후 본 연구와 관련하여 선행 연구를 검토하였다.

### 1. 교사의 직무성과

#### 가. 직무성과의 개념

직무 성과에 대한 개념은 연구의 방법에 따라 다르게 정의되고 있다.

Page와 Thomas(1997)는 직무성과의 개념을 개인이나 집단의 활동, 성취도, 혹은 달성도로 정의하고 있다. Donald(1967)는 직무수행 표준으로 수행된 측정목표의 성취이며, 성과평가란 얼마만큼 그 기준이 달성되었는지 사정하여 보는 것이라고 했고, Chaplin(1974)은 ‘결과를 가져오게 하는 행위’ 특별히 환경에 변화를 주는 행위라고 말했으며, 오석홍(1983, p. 331)은 직무성과 평정을 공무원의 능력, 태도, 직무수행 가치 등을 관찰하여 기록하고 활용하는 활동이라고 정의하였다(양정기, 2002, p. 22에서 재인용).

위의 학자들의 의견을 종합하여 볼 때 교사조직의 직무성과에 한정하여 직무성과란 교사가 교육목표나 과업을 달성하기 위하여 보여준 노력의 과정이나 결과라고 조작적으로 정의할 수 있다.

## 나. 교사의 직무성과 측정요인

교사의 직무성과 측정은 그들이 수행하는 업무를 밝히고 이에 준하여 기준이 설정되는 것이 일반적 과정이다. 이러한 업무 수행의 성취결과는 교사 개인에 관한 것뿐만 아니라 교육설계, 직무설계 등에 다양한 변인들에 의하여 영향을 받는다. 이러한 이유 때문에 그 측정이 매우 어려워져 직무성과 측정 요인도 연구자마다 다르다.

교사의 직무성과 측정요인을 살펴보면 다음과 같다. Redfern & Hersey (1980)는 직무성과 평가 기준으로 학습진행절차, 학습관리기능, 인간관계, 직원관계, 연수, 기타 책임영역이라 하였고, Hall(1974)은 교수능력, 학습관리, 교사의 전문프로그램에 의한 공헌도, 전문적 자질로 정의하였으며, 이완정(1982, pp. 52-53)은 수업준비성, 수업활동, 담당업무관리, 인간관계, 전문성신장 등으로 정의하였고 김창걸(1983, pp. 10-11)은 수업준비성, 수업활동, 생활지도, 학급경영, 근무관계 등으로 구분하고 있다.

이상의 여러 연구들을 통해 살펴 본 바와 같이 연구자마다 각기 다른 업무성과 측정기준을 사용하고 있다. 교사의 업무성과 측정기준이 좀 더 타당한 것이 되기 위해서는 교사의 직무분석을 통하여 활동분야에 대한 중요도를 산출하고 그에 대하여 측정기준이 설정되는 것이 합리적이라고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서 이러한 점을 고려하여 우리나라 교사들의 역할과 활동분야를 분석하고 그들의 업무성과를 분석하기 위한 요인분석과 신뢰를 검증하여 교사의 업무성과 측정요인을 분석한 이완정(1982)의 연구결과를 받아들여 교사의 업무성과 측정요인을 수업준비성, 수업활동, 담당업무관리, 인간관계, 전문성 신장 등의 5개 요인으로 설정하였다. 이들의 조작적

개념정의는 다음과 같다.

첫째, 수업준비성은 교육과정의 이해 및 참여, 교과목에 대한 지식, 수업 준비성, 학습지도 방법 연구, 근무시간 준수를 말한다.

둘째, 수업활동은 수업의 질, 수업진행 기술, 수업분위기 조성, 학생의 학업성취도, 창의성 발휘를 말한다.

셋째, 담당업무관리는 평가기능, 학급관리, 사무관리, 특별업무를 말한다.

넷째, 인간관계는 상위자 및 동료와의 관계, 학생 및 학부모와의 관계를 말한다.

다섯째, 전문성 신장은 학문연구, 연수활동, 성취의욕, 발전성, 교사로서의 품위를 말한다.

#### 다. 직무성과 평정방법

구성원들이 업무를 얼마나 잘 수행하며 또 잘 수행할 수 있는가를 판정하는 직무성과 평정은 구성원들에 대한 처우, 구성원과 행정의 발전, 인사기술의 타당성 검증 등에 관한 의사결정에 매우 중요한 정보를 제공하는 활동이다.

실적주의를 바탕으로 하는 인사행정체제에서는 구성원에 대한 과학적 평가를 제공하는 직무성과 평정이 필수적인 요소로 받아들여지고 있다. 이러한 직무성과 평정의 종류는 목적, 피평정자, 방법 등에 여러 기준에 분류할 수 있다. 지금까지 알려진 직무성과의 평정 방법은 대단히 많으며 새로운 방법을 개발하려는 노력이 또한 계속되고 있다. 오석홍(1983, pp. 339-354)은 업무성과 평정방법을 대체로 산출기록법, 정기적검사법, 가감접수법, 서술적보고법, 서열법, 등급법, 단표식평정척도법, 사실표식법, 강제선택법, 중요사건기록법, 직업기준법 등으로 구분하고 있다. 이밖에도 평정성적의 분

포를 규제하는 강제배분법, 평정자가 어떤 사람이냐에 따라 구분한 감독자 평정법, 동료평정법, 자기평정법, 부하평정법, 집단평정법, 목표설정에 의한 관리의 기본과정을 활용하는 방법으로 구분하고 있다. 이러한 기존의 직무성과 방법들을 이용하여 구체적인 필요에 따라 어느 하나의 평정방법을 선택하거나 또는 몇 가지를 배합하여 사용할 수도 있으며 평정방법을 개발할 수 있다. 그러나 박인학(1988, p. 52)은 교사의 직무성과 평정방법을 선택할 때 다음과 같은 조건들을 제시한다.

첫째, 학교조직의 실정에 맞는 것이라야 할 것이다. 즉 평정의 구체적인 목적에 부합되고 학교 조직의 여건에 적합한 것을 말한다. 이때 고려되어야 할 조직내의 여건에는 조직의 기능, 인사제도의 원칙과 성격, 인사기관의 권한과 기능, 직무성과 평정에 대한 감찰자와 관리자의 이해와 관심, 인사운영에 대한 교사의 기대와 태도 등이 생각되어야 한다.

둘째, 평정방법은 실용성을 구비해야 한다. 즉 단순성, 융통성, 경제성 등이 구비되어 사용이 가능하고 용이한 것이라야 한다. 여기서 단순성이란 평정자가 평정방법을 이용하고 사용하기 쉬운 것을 뜻하며, 융통성이란 평정방법 또는 평정표를 여러 가지 용도에 사용할 수 있는 것을 뜻하며, 경제성이란 비용이 적게 드는 것을 의미한다.

셋째, 평정의 공정을 기하고 평정결과의 활용이 편리하도록 기술적인 조건을 구비해야 할 것이다. 즉 객관성, 신뢰성, 식별력 등을 구비해야 한다. 이러한 조건이 구비되려면 평정이 특정인의 전유물이 되지 않도록 해야 하고, 평정자의 분석적 사고를 촉진할 수 있는 것이어야 하며, 평정자의 자의와 착오를 막을 수 있어야 하고, 평정결과를 식별하기 쉬운 평정방법이어야 하며, 그리고 평정결과의 불균등을 조정하기 쉬운 것이 되어야 할 것이다.

본 연구에서는 자기 평정방법은 평정을 받는 사람들에 대한 참여 동기부

여와 그 사람의 발전을 도모하는 목적을 고려하여 교사의 직무성과 평정방법을 교사 자신들에 의한 평정방법을 선택하였다.

## 2. 지도성 이론

### 가. 지도성의 개념

Lipham(1964, p. 122)은 “리더십은 조직의 목표와 목적을 성취하거나 변경하기 위한 새로운 구조나 절차를 창시하는 것이다.”라고 했고, Fiedler(1967, p. 8)는 “지도자는 과제와 관련된 집단활동을 지도하고 통합하는 임무가 부여된 집단 속의 개인이다.”라고 했고, Katz 와 Kahn(1978, p. 528)은 “조직의 리더십의 본질은 조직의 일상적 지시 사항을 기계적으로 준수하게 하는 것에 덧붙여 영향력을 증진시키는 것이다.”라고 했으며, House 와 Baetz(1979, p. 345)는 “리더십은 둘 혹은 그 이상의 사람들로 이루어진 집단에서 일어나며, 집단의 목표를 추구하는 것과 관계되기 때문에 집단 구성원에 영향을 미치는 것을 수반한다.”고 했으며, Gardner(1990, p. 11)는 “리더십은 설득 혹은 예증의 과정이며, 그것으로 인해 개인(혹은 리더십팀)은 어떤 집단에게 지도자가 갖고 있거나 지도자와 그, 혹은 그녀의 추종자가 공유하는 목적을 추구하도록 권유한다.”라고 했다(송화섭, 2000, p. 476에서 재인용).

서정화(2000)는 지도성이란 ‘조직의 목표를 효과적으로 달성하기 위하여 구성원들로 하여금 목표 수행에 자발적으로 공헌할 수 있도록 유도·조정하는 영향력’이라 하였다(p. 94).

위에서 인용한 다양한 개념을 종합하여 이 연구에서는 지도성이란 ‘일정한 상황 속에서 조직의 목표와 목적을 성취하거나 변경시키기 위해 개인

또는 집단의 활동을 유도, 조정하는 지도자의 행동 및 영향력 행사 과정'이라고 정의한다.

## 나. 특성이론

특성이론은 지도자를 중심으로 성공적인 지도자의 특성을 연구하는데 초점을 둔다. 지도성의 특성이론은 1940-50년대에 지도자가 될 수 있는 고유한 자질 또는 특성이 존재한다는 가정 하에 성공적인 지도자의 개인적인 특질 또는 특성을 찾아내려고 한 지도성 연구의 한 흐름이다.

연구의 초기에는 주로 사회적으로 명성이 높은 지도자들을 중심으로 그들의 공통적인 특성을 연구하는 위인이론(greatman theory)에 치중하다가 점차 조직체의 경영관리자들을 대상으로 성공적인 지도자의 특성을 연구하게 되었다. 이러한 지도성은 대체로 전체적 지도성, 민주적 지도성, 자유방임적 지도성으로 분류하였다(White & Lippitt, 1958, p. 319).

지도성 특성이론의 문제점은 특성의 개념에 대한 여러 가지 의미의 복잡성과 측정상의 어려움에도 귀인하지만 보다 중요한 것은 상황요인들을 고려하지 않고 지도자의 특성 변인만을 연구대상으로 했다는 것이다. 그러나 지도자의 개인적 특성을 지도성에 영향을 미친 결정적인 요인으로 간주할 때 특성이론이 전혀 의미가 없다고는 할 수 없다.

## 다. 행동이론

행동이론은 1950-60년대에 지도자와 구성원과의 관계를 중심으로 지도자의 행동 유형을 집중적으로 연구하였으며, 행동주의적 관점에서 지도성에 대한 접근을 시도하는 것이다. 행동주의적 관점에서 볼 때 지도자의 심리적 특성이란 직접적으로 관찰이 불가능한 것인데 심리검사 등을 통하여

간접적으로 측정을 한다고 하더라도 측정 결과의 타당성을 확신할 수 없으므로 직접적이고 객관적인 관찰이 가능한 지도자의 외형적 행동을 연구 대상으로 삼아야 한다는 주장에서 비롯된 접근 방법이다.

지도성의 행동이론은 지도자가 어떠한 특성을 지니고 있느냐 하는 문제보다는 지도자가 어떠한 행동을 하느냐에 주된 연구의 초점이 모여졌다. 그러므로 많은 연구자들은 지도자의 행동유형에 관심을 갖고 모든 조직적 상황하에서 지도자의 독특한 행동 유형이 존재할 것이라는 전제를 하고 있는 것이다(송미섭·나동환, 1991, p. 341).

지도성의 행동이론은 다음과 같은 점에서 비판을 받고 있다(변용구, 2000, pp. 7-8).

첫째, 복잡한 지도성 과정에는 지도자의 행동 유형 이외에 많은 변수들이 있음에도 다른 요인들을 제쳐두고 지도자 행위만을 변수로 하여 측정한다는 것은 설명력이 부족하다는 것이다. 지도성의 효과는 실제로 지도자의 행위보다도 상황적인 요인 그리고 개인차이에 따른 영향에 의해 결정되는 경우가 많기 때문이다.

둘째, 행동이론이 특성이론을 능가하는 것처럼 보이지만 사실상 특성목록 대신 행위 유형의 목록들을 제공하는 것에 불과하여 앞으로 이것을 구체적 상황에서 실제화 할 수 있고 객관적으로 증명할 수 있는 작업이 필요하다.

셋째, 지도자의 행동유형을 측정, 분류하는데 있어서 더욱 정확하고 신빙성 있는 객관적이 방법이 개발되어야 한다.

## 라. 상황이론

지도성의 상황적 접근 연구는 연구의 초점을 지도자에게 두는 것이 아니

고 지도자나 집단구성원의 행동 및 상황에 강조점을 두고 있다. 종래의 어떤 상황에서도나 효과적인 단일의 지도성 유형이라는 환상을 깨고 지도성의 유효성을 상황과 연결시키려는 접근 방법이다. 리더는 지도성의 발휘과정에서 개입되는 여러 상황을 고려하여 상황에 적절한 지도성을 사용함으로써 효과의 극대화를 추구할 수 있다는 것이다. 즉 상황론적 방법에서는 주어진 상황하에서 리더에게 가장 효과적일 수 있는 특성, 기능, 행동을 결정해주는 상황의 여러 측면을 확인하는데 관심을 두고 있으며, 시대의 조류나 과업의 성격, 그리고 부하의 특성 등에 의해 지도성이 결정되는 것으로 본다. 다시 말해 지도성의 제반 상황적 조건을 구체화하고 이에 따른 지도성 행동과 그 효과를 집단성과와 집단구성원의 만족감을 중심으로 분석하게 되는 것이다. 상황적 이론에 의하면 지도성의 효과는 집단구성원의 인성적 특성, 과업구조, 공식적인 권위체제, 역할기대, 성숙수준 등의 여러 가지 복잡한 상황변수가 지도자의 행동과 얼마나 적절하게 조합되느냐에 따라 결정된다고 보고 있다(강길수, 1983, p. 200).

상황이론은 지도자로서의 일정한 자질이나 특성의 중요성을 인정하면서도 지도자가 등장하게 되는 상황을 분석하여 지도성을 설명하려 한다. 따라서 상황이론은 특성이론과 대립되는 것으로 지도자의 내면적인 인성적 특성보다는 현실적으로 지도자가 처해 있는 사회적 상황 즉, 조직의 구조와 기능, 집단의 성격과 목적, 그리고 구성원의 태도와 욕구 등을 파악하고 그것들과 지도자와의 관계를 밝힘으로써 지도성을 이해하려는 사회학적 접근 방법이다. 또한 상황이론은 환경적 요소가 지도자의 행동 방식과 행동의 내용에 영향을 미치며, 지도자 행동의 특정 유형이 어떤 상황에서는 효과적이지만 다른 상황에서는 비효과적일 수 있다는 것을 보여준다.

지도성 상황이론은 특성이론이나 행동이론과는 달리 지도성 과정에서 작용하는 구성원 및 조직체의 상황적 요소들을 중요시하고 지도자와 이들 상

황과의 상호관계를 연구함으로써 지도성에 관한 보다 총괄적인 분석을 제공해 주고 있다. 그러나 이들 상황이론은 각 이론마다 그 연구방법과 상황변수의 범위 및 종류가 다소 다르며 실증적 연구에 의해 그 정당성이 검증된 것은 아니다. 조직이 복잡해질수록 지도성과 상황과의 관계는 더욱 중요해질 것이다. 따라서 지도성의 상황변수의 적절한 선정 및 지도성과 상황변수간에 어떠한 관계를 맺고 있는가에 대해 더욱 논리적이고 실증적인 검토가 있어야 할 것이다.

### 3. 변혁적 지도성

#### 가. 변혁적 지도성의 개념

변혁적 지도성(transformational leadership)이론은 1978년 J. M. Burns에 의해 처음으로 제시되었으며 그후 1985년 B. M. Bass가 조직상황에 맞춰 구체화함으로써 널리 알려지게 되었다. 이 이론은 다른 모든 지도성 이론들을 지도자와 하급자간의 관계에 기초한 거래적 지도성(transactional leadership)에 치중해 있다고 비판하는데서 출발한다.

Burns는 정치 지도자들을 대상으로 한 연구에서 변혁적 지도성을 미시적 차원에서는 개인간의 영향력 행사 과정이며, 거시적 차원에서는 사회적 체계를 변화시키고 조직을 혁신할 수 있는 힘을 동원하는 과정이라고 정의하였다. 나아가서, Bass는 지도자의 개인적 가치와 지도자에 대한 부하들의 확고한 믿음이나 신념을 유발시키고 지도자가 부하들에게 확실한 목표를 설정해주고 모범을 보이며 부하들의 요구에 대한 세심한 배려와 적절한 자극을 통해 조직 및 구성원들의 성과 만족도를 제고할 수 있는 방향으로 이끌 수 있는 지도성이라고 정의하였다(최홍숙, 2001, p. 24).

변혁적 지도자들은 추종자들의 의식, 가치관, 태도의 혁신을 추구한다. 또한 그들은 공포, 탐욕, 시기, 증오 등의 감정에 의존하는 것이 아니라 자유, 평등, 정의, 평화 인본주의 등과 같은 가치에 호소한다. Burns에 따르면 조직 계층에 상관없이 변혁적 지도성 발휘가 가능하다. 변혁적 지도성은 또한 개인의 이해 관계에 호소하는 거래적 지도성과 구별되어 합법적 권력이나 규칙, 전통 등을 강조하는 관료적 권한 체계와는 다르다(김남성, 1996, pp. 7-8).

변혁적 지도성과 교환적 지도성의 개념을 명확히 하기 위해 비교해 보면 다음과 같다.

#### 나. 교환적 지도성(transactional leadership)

Burns(1987)는 기존에 개발된 지도성의 행동 이론과 상황 이론을 포괄하여 이를 지도자와 부하간의 가치있는 차원의 교환관계라 규정하고 이를 교환적 지도성이라 정의하였다. 또 다른 유형의 지도자로서 지도자의 역할이 부하와 지도자간의 상호거래 관계를 초월하는 변화를 주도하고 부하의 의식을 전환시키려는 행동을 강조하는 지도성을 변혁적 지도성으로 규정하고 구분하였다(양정기, 2002, p. 13에서 재인용)

교환적 지도성이란 개인이 가지고 있는 가치있는 어떤 것들을 교환할 목적으로 접근할 때 발생한다. 즉 지도자가 자기가 가지고 있는 어떤 가치 있는 것을 추종자가 가지고 있는 어떤 것과 교환하여 거래 이익을 취하고자 하는 지도성이다(민정기, 1993, p. 16).

지도자-부하의 관계를 정리하면 상호적이며 계획된 것 이상의 높은 수준의 성과를 기대하기에는 한계점을 지닌다. Bass는 지금까지의 지도성 이론들이 거래적 교환 관계에 있다고 주장한다. 또한 거래적 관계에 머물러

서는 추종자들을 장기적으로 동원할 수 없다고 보고 변혁적 지도성의 필요성을 역설하였다(백기복, 1995, p. 511).

#### 다. 변혁적 지도성

교환적 지도성과는 달리 변혁적 지도성은 지도자의 가장 주된 관심사로 부하들의 신념, 가치, 욕구의 변화를 도모하는 것이다. 따라서 지도자의 직접적인 영향력 행사로 인한 부하의 순응을 추구하는 교환적 지도성과는 구분된다.

변혁적 지도자는 다른 사람으로 하여금 그들 자신의 능력을 뛰어 넘도록 고무시키고 미래에 대한 공유된 비전에 그들을 몰입시킴으로서 그들이 원래 가능하다고 생각했던 것보다 많은 것을 하게 만드는 사람이다(민정기, 1993, p. 24).

변혁적 지도성은 부하의 가치체계와 신념체계를 변화시킴으로써 조직이나 집단의 성과를 제고하려는 지도자의 유형을 의미한다. 변혁적 지도성을 발휘하는 지도자는 조직의 구성원들이 조직의 결과에 대한 문제점들에 대하여 보다 큰 인식을 지니도록 하기 위하여 동료, 부하, 고객들을 규합하고 고무시키는 역할을 시도한다. 또한 변혁적 지도자는 부하들의 고무적 인식을 향상시키기 위하여 명확한 방향성(vision)을 제시할 수 있어야 하고, 강한 자신감을 소유하며, 자신의 견해가 옳고, 또한 정당하다는 결단력을 부하들에게 증명할 수 있는 내적인 힘을 지니고 있어야 한다. 변혁적 지도자들은 자신의 개인적 기준을 제시함으로써 부하들을 규합하고, 부하들의 목표와 신념을 높은 수준으로 향상시키고, 나아가 조직의 전체적인 진행 방향도 전환시킬 수 있어야 한다. 변혁적 지도성이란 지도자의 개인적 가치와 지도자에 대한 부하들의 확고한 믿음이나 신념을 유발시키고 지도자가

부하들에게 확실한 목표를 설정해주고 모범을 보이며 부하들의 요구에 대한 세심한 배려와 적절한 자극을 통해 조직 및 구성원들의 성과 만족도를 제고할 수 있는 방향으로 이끌 수 있는 지도성을 뜻한다(Bass, 1985, 양정기, 2002, p. 14에서 재인용).

Burns는 변혁적 지도성을 다음 다섯 가지로 특정 지우고 있다(노종희, 1996, p. 136 재인용).

첫째, 공포, 탐욕, 질투, 증오와 같은 정서가 아닌 자유, 정의, 평등, 인도주의 등 높은 이상과 도덕적 가치를 강조함으로써 부하의 의식을 일깨운다. Kohlberg의 도덕발단 단계 중 후인습적 단계의 개념이 활용된다.

둘째, 직위의 고하에 관계없이 발휘될 수 있다. 부하는 물론 동료와 상사에게도 영향을 끼친다.

셋째, 부하들은 기본적 욕구만을 가진 것이 아니라 자아실현의 수준까지 가진 전인으로 대우하며 이들 욕구를 충족시키는데 관심을 기울인다. Maslow의 욕구계층 중 존중의 욕구 및 자아실현의 욕구개념이 활용된다.

넷째, 일련의 뚜렷한 행동이 아니라 하나의 과정이다. 지속적으로 부하들의 동기적 반응을 일으키고 그들의 행동을 수정하는 상호 관련성의 흐름이다.

다섯째, 개인간의 영향 과정인 미시적 수준과 사회체제 변화, 제도 개혁을 위해 권력을 동원하는 과정인 거시적 수준을 포함한다.

Bass는 부하들이 기대 이상의 성과를 산출하도록 분위기를 활성화시키고 고무시킬 수 있는 지도성을 연구함에 있어서 변혁적 지도성이 이것을 가능케 한다고 하였다. Bass는 부하들에게 예정된 성과에 대한 이해도를 높이고 조직을 위하여 개인적인 이익을 초월할 수 있도록 하며 부하들의 동기 수준을 보다 높은 수준으로 전환시키는 지도자의 역할을 중시하였고 또한 부하들로부터 변혁적 지도자라고 지칭 받을 수 있는 지도자의 세가지

행위적 차원을 실증적으로 밝혔다(B. M. Bass, 1985, p. 43, 양정기, 2002, pp. 15-16에서 재인용).

또 변혁적 지도성은 다음과 같은 네 가지 방법 중의 하나 또는 몇 가지 방법을 통해 일어난다고 하였다.

- (1) 정해진 보상의 중요성과 가치 그리고 목적을 달성하는 방법에 관한 부하의 의욕수준을 높인다.
- (2) 부하로 하여금 보다 큰 집단 또는 조직을 위하여 직접적이고 단기적인 이익을 초월하도록 한다.
- (3) 부하의 초점을 사소한 만족에서부터 자기 충족으로 높인다.
- (4) 부하의 욕구수준을 성취욕구와 자아실현 욕구까지 높이고 확장한다.

Bass가 Burns의 이론을 토대로 변혁지향적 리더십을 규정하였지만 아래와 같은 여러 가지 차이점을 나타내고 있다고 Tucker는 주장하고 있다(권인탁, 1994, p. 36 재인용).

첫째, Burns는 변혁지향적 리더십을 부하들의 긍정적인 도덕적 가치와 상위 수준의 욕구를 강조하는 훌륭한 리더십으로만 한정시키고 있다. 반면에 Bass는 변혁지향적 리더를 부하들의 동기를 자극하고 헌신도를 증대시키는 사람으로 규정하고 있다. 즉 부하들의 하위수준의 욕구도 강조하고 있다는 것이다.

둘째, Burns는 변혁지향적 지도성이 사람과 조직에 대한 악의 대신에 선의를 촉진하고 고무시키는 것으로 생각하는 도덕적 지도성으로 보고 있으나, Bass는 도덕적 선과 악이라는 요인을 제거하고 단지 선과 악을 초월하는 변화를 일으키는 변화리더십으로 보고 있다.

셋째, Burns는 지도성을 단일한 연속선상의 양극단에 변혁지향적 지도성과 교환적 지도성이 위치한다고 보는 반면에 Bass는 이 개념들을 독립된 지도성 차원으로 간주하고 변화지향적이고 동시에 교환적지향적 지도성 특

정을 모두 보일 수 있다고 주장하고 있다. Lontos 역시 이 두 가지 형태의 지도성은 서로 상보적인 관계로서 어떤 조직에서든 발생할 수 있는 필수불가결한 요소라고 하였다.

통합교육 상황에서 교장의 지도성 형태를 연구한 Ingram(1997, pp. 411-425)은 변혁지향적 지도성은 성취와 협동적 의사결정 같은 보다 높은 계층 욕구를 호소하고, 또한 공유된 목표와 비전을 성취하기 위해 보다 큰 책무성을 취하도록 하는 반면에 교환적 지도성은 안전, 보호, 그리고 제휴 같은 낮은 수준의 욕구를 호소한다. 따라서 교환지향적 교장들은 금전적인 보상, 근무조건 변화, 특별한 관심 같은 교사들이 매력을 느낄 수 있는 보상들을 제공하는 동안에만 교사들을 동기화시킬 수 있다고 하였다(이정희, 2001, p. 11에서 재인용).

Ticky & Ulrich(1984, pp. 59-68)는 변혁지향적 지도자는 구성원의 잠재력을 향상시키고 모범을 보이며 개개인의 특성에 맞게 과업을 분담시키고, 구성원들의 책임감을 높이며, 도전적인 일을 위임하고, 역할 수행에 모범을 보이며, 구성원들에게 필요한 정보를 제공하고, 지적인 자극을 제공하며, 보다 긍정적으로 사고하고 행동함으로써 발전지향적인 태도를 갖고 있다고 하였다(김창걸, 1999, p. 135에서 재인용).

한편 국내 학자들의 견해를 살펴보면 다음과 같다.

노종희(1996)는 거래적 리더십은 효과에 대한 전통적인 관점으로서 부하가 리더의 뜻에 따라 순종함으로써 그 대가로 보상을 받는 관계로, 변혁적 리더십은 리더와 부하가 상호간에 동기를 부여하고 조직구성원의 태도와 신념에 중요한 변화를 일으키고 조직목표에 대한 높은 헌신성을 가지게 하는 것으로 개념화하고 있다(p. 266).

조평호(1999)는 거래적 지도성과 변혁적 지도성을 지도자의 특성, 지도자와 구성원의 관계, 목표달성 인지도, 동기부여 방법 등의 네 가지 차원에

의해 구분하면서 거래적 지도성은 조직목표 달성을 위해 구성원의 업무 수행에 있어서 상황과 보상 등 특별한 관계를 통하여 영향을 미치는 지도성으로, 변혁적 지도성은 조직의 목표 달성을 위해 지도자 스스로 솔선수범을 통하여 구성원에게 비전을 제시하며 인간적 관계를 통하여 기대 이상의 성과를 달성하려는 지도성이라 하였다(pp. 233-234).

김창걸(1999)은 거래적 지도성과 변혁적 지도성을 다음과 같이 구분하였다. 거래적 지도성은 구성원의 결핍욕구를 자극하여 충족시켜 동기화시키는 것으로, 기대했던 성과에 대한 보상관계를 기본관점으로 하고 있는 전통적인 지도성 이론으로, 변혁적 지도성은 성장욕구를 자극하여 충족시켜 동기화시킴으로 구성원의 태도와 신념을 변화시켜 자신감을 갖게 하며, 더 많은 노력과 헌신을 이끌어내 기대 이상의 성과를 달성하게 하는 새로운 지도성 이론으로 규정하였다(p. 136).

배준용(1993)은 기존의 여러 문헌들을 토대로 두 지도성의 차이를 비교하였다. 교환적 지도성은 단기적 시각으로 기존의 조직문화를 유지하면서 합의된 기준 달성을 위해 지도자와 부하간 주고받는 교환관계인 외재적 보상에 의존하고 부하는 기대되는 성과를 위한 노력을 할 뿐이고 지도자 역시 감독, 규칙 규율을 강조하는 훈련가 내지는 관리자로서 역할을 할 뿐이나 변혁지향적 지도성은 장기적 시각으로 조직문화를 변화시키며 부하의 발달 고무를 위해 동기를 변화시키고 지도자와 부하간 상호 신뢰와 충성을 바탕으로 부하의 잠재욕구를 자극하여 초월적 노력을 하도록 하며 지도자는 책임과 성취에 기초한 교육자 내지는 변화촉진자로서의 역할을 담당한다고 한다(p. 39).

이상의 국내외 학자들의 이론에 근거하여 학교조직에 국한하여 변혁지향적 지도성에 대한 조작적 정의를 내려보면 다음과 같다 .

학교조직 내에서의 변혁적 지도성은 교장이 교사들의 인격을 존중하고,

변화를 선도하고, 솔선수범하여 그들의 성장욕구를 자극하고 태도와 신념을 변화시켜 학교 교육목표 달성에 더 많은 노력과 헌신을 이끌어낼 수 있는 지도성이다.

본 연구에서는 transformational leadership을 번역한 변혁지향적 지도성, 변화지향적 지도성 등을 변혁적 지도성과 같은 의미로 쓰였다.

## 라. 변혁적 지도성의 행동 요소

Bass & Avolio(1990)는 변혁지향적 지도성의 구성요소로 카리스마, 영감, 지적자극, 개인적 배려 등을 제시했다. 그는 변혁지향적 지도성과 교환지향적 지도성을 측정하기 위해 다요인 지도성 질문지(Multifactor Leadership Questionnaire : MLO)를 개발하여 실증적 연구를 하였다. 초창기 버전의 신뢰도는 .77-.95였다. 이후 지속해서 수정을 거쳐 지금까지 MLQForm-10까지 개발되어 사용되고 있다 (pp 25-32).

Tichy & Devanna(1986)는 조직내 상당한 변화를 가져온 것으로 판단된 1명의 최고경영자를 면담하여 변화지향적 지도성 요인으로 변화촉진자, 용기, 인간에 대한 신뢰, 명확한 가치관의 표출, 지속적인 학습, 불확실성에 대한 대처 능력, 비전의 창출과 제시들을 제시하였고, Sergiovanni(1990)는 학교조직의 성격상 변혁지향적 지도성이 필요하다고 전제하고 구성요인으로 목표 또는 비전 설정, 권한 위임, 지원적 권력행사, 교육성과에 대한 문화적 관리, 공동가치의 유지와 자유재량권의 허용, 그리고 도덕적 행위 등을 제시하였다(이정희, 2001, p 14에서 재인용).

Leithwood(1994)는 학교 재구조화를 위한 지도성으로 변혁지향적 지도성이 필요하다고 주장하면서 학교비전 제시, 개별적인 지원과 지적 자극, 의사결정 공유, 학교문화 강화 등을 학교장의 변혁지향적 리더십 요인으로

규정하였다(pp. 498-518). 그는 2년 뒤 학교상황과 관련된 21편의 변혁지향적 지도성 연구 분석을 통해 변혁지향적 지도성 요소로서 카리스마/영감/비전, 목표합의, 개인적 배려, 지적 자극, 모범, 높은 성과 기대, 문화형성, 구조화, 상황적 보상을 제시하였다(Leithwood, 1996, pp. 785-813).

노종희(1994)는 1994년 서울지역의 초등학교 교사 379명을 대상으로 변혁지향적 지도성의 기본요인들을 발견하기 위한 연구를 착수하였다. 외국의 여러 선행연구를 통해 비전의 창안, 솔선수범, 지적 자극, 조직목표의 수용 조장, 인간적 배려의 5가지 행동요인을 선정하였다. 요인분석을 통해 그는 변화선도, 인간존중, 솔선수범의 3가지 요인, 15개 문항으로 확정된 학교장의 변혁지향적 리더십 질문지(Principal Leadership Questionnaire = PTLQ)를 개발하였다. 신뢰도  $\alpha=.91-.96$  이었다. 2년 뒤 그는 새로운 변혁지향적 지도성 설문지를 개발하였다. 비전설정 및 공유, 인간존중, 지적 자극, 높은 성과기대, 목표 수용, 솔선수범, 학교문화 창조, 집단참여 허용 등 8가지 행동 차원을 규정하였다(pp. 149-151).

전국의 초·중등 교사 1000명을 대상으로 교육조직에서 변화지향적 지도성 측정 도구를 개발한 권인탁(1994)은 선행연구를 고려하여 변화지향적 지도성과 관련된 300개의 문항을 작성하였다. 전문가와의 협의를 통해 1차적으로 100개 문항으로 압축한 후 내적타당도를 고려하여 다시 60개 문항으로 질문지를 만들었다. 이 질문지를 요인분석을 통해 5개 요인 40개 문항으로 줄인 후 본 연구에서는 4개 요인, 32문항의 최종적인 변화지향적 지도성 설문지(Transformational School Leadership Questionnaire = TSLQ)를 개발하였다. 그는 지도성 요인으로 결속촉진, 카리스마, 지적인 자극, 개별적 관심을 선정하였다. 신뢰도  $\alpha=.84-.95$  이었다 (pp. 60-74).

초·중등 교사 500명을 대상으로 연구한 김창걸(1999)은 학교장의 변혁지향적 지도성과 귀인과의 관계 연구를 통해 변혁지향적 지도성 요인으로

비전제시, 개인적 배려, 선도적 추진(술선수범+지적자극+목표수용), 성과기대의 4가지를 제시하였으며, 신뢰도  $\alpha=.97$ 로 높게 나타났다(p. 140).

초등학교 교사 770명을 대상으로 학교장의 변혁지향적 지도성과 조직효과성간의 관계를 연구한 조평호(1999)는 변혁 지향적 지도성 요인으로 술선수범, 인간존중, 성과기대, 비전제시의 4가지 요인을 선정하였다. 신뢰도  $\alpha=.97$ 로 높게 나타났다(p. 232).

11개의 국내외 학자들의 연구를 바탕으로 학교조직에서 학교장의 변혁적 지도성 요인을 도표화하면 다음 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 변혁적 지도성 행동요인

저자 행동요인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	종합
카리스마	◎					◎		◎				3
영감	◎					◎		◎				3
지적자극	◎	◎			◎	◎		◎	◎		◎	7
개인적배려	◎	◎			◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	9
비전제시		◎	◎		◎	◎			◎	◎	◎	7
술선수범		◎			◎	◎	◎		◎	◎	◎	7
변화촉진							◎				◎	2
성과기대		◎			◎	◎			◎	◎	◎	6
목표수용		◎	◎		◎	◎			◎		◎	6
학교문화			◎	◎	◎	◎		◎	◎			6
집단참여				◎	◎	◎			◎			4
권한위임			◎		◎							2
공동가치			◎									1
능력개발				◎								1

주 : 1. Bass & Avolio(1990) 2. Podsakkoff 등(1990) 3. Sergiovanni (1990) 4. Leithwood(1992) 5. Leithwood(1994) 6. Leithwood, Tomlinson, Genge(1996) 7. 노종희(1994) 8. 권인탁(1994) 9. 노종희(1996) 10. 조평호(1998) 11. 김창걸(1999)

자료 : 노종희 (1996), 학교행정가의 변혁지향적 리더쉽의 진단 및 육성방안 연구, 한국교육행정학회: 교육행정학 연구, 14(3), p. 273;

김창걸 (1999), 학교장의 변혁적 지도성과 귀인과의 관계 연구, 한국교육행정학회: 교육행정학 연구, 17(2), p. 139,

이정희 (2001), 교장의 변혁지향적 지도성이 교사의 사기에 미치는 영향, 석사학위논문, p. 17.

<표Ⅱ-1>을 통해 보면 학교장의 변혁적 행동요인으로 가장 공통성이 높은 것은 개인적 배려(9), 지적자극(7), 비전제시(7), 솔선수범(7), 목표수용(6), 성과기대(6), 학교문화(6), 등의 순으로 나타났다.

#### 4. 선행연구 고찰

본 연구와 관련이 있는 학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무 성과에 관한 선행 연구를 고찰해 보면 다음과 같다.

이건수(1988)는 “초등학교장의 지도성이 교사의 직무성과에 미치는 영향”에서 초등학교장의 경우 학교장의 지도성이 직무성과 전체에 주는 영향은 약 12%라고 하였고, 이 직무성과를 향상시키기 위해서는 학교장이 교사들에게 지적 자극을 주고 교육과정 운영, 학습 지도 방법 등에 대하여 전문적 식견을 바탕으로 수업지도성을 충분히 발휘하고, 교사 개인의 개인적 성장에 높은 관심을 가져야 한다고 지적하였다(p. 40).

곽정운(1987)은 “학교 행정가의 지도성과 교사의 직무성과에 관한 상관연구”에서 교사의 직무성과는 연령, 교직경력, 학교행정가의 행동특성에 따라 영향을 받고 있었고, 성, 학력은 교사의 직무성과에 미치는 영향이 경미하다고 하였다.

유재기(1997)는 “학교장의 변혁적 지도성과 교사의 성취욕구와의 관계”에서 학교장의 변혁적 지도성은 교사의 성취욕구와 매우 관계가 있는 것으로 분석하여 학교장의 변혁적 지도성 하위 요인별 수준이 높은 집단일수록 교사의 성취욕구 수준이 높은 것으로 분석하였다(p. 40).

김현수(1997)는 “학교장의 변혁적 지도성과 조직 효과성의 관계” 연구에서 교사들이 지각하는 학교장의 변혁적 지도성 수준은 대도시에 소재한 학

교일수록 높고, 학교규모가 큰 학교일수록 높다고 하였으며, 조직효과성의 전체 및 배경변인별 실태 분석의 결과 교사의 연령이 높을수록 조직 효과성에 대한 지각수준이 높고, 국·공립보다는 사립학교에서 지각수준이 높게 나타났다고 하였다(pp. 52-53).

최홍숙(2001)은 “교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과와의 관계”에서 학교장의 변혁적 지도성이 강화될수록 직무성과의 지각정도가 높다고 하였으며(p. 53), 오용관(2001)은 “학교장의 변혁적 지도성과 학교 조직건강과의 관계”에서 학교장의 변혁적 지도성은 학교의 조직을 건강하게 하는데 상당한 영향을 미치며 학교의 조직 건강을 향상시키는데도 학교장의 변혁적 지도성 하위변인 중에서 카리스마, 인간중심변인이 가장 많은 영향을 주고 있다고 하였다(p. 43).

신재흡(2002)은 “교사가 지각한 학교장의 변혁적 지도성과 학교조직문화 및 학교조직 효과성간의 관계연구”에서 학교조직 효과성을 높이는 데는 무엇보다도 학교장의 변혁적 지도성이 중요한 요소로서, 학교장은 이를 위하여 학교조직문화를 창출할 수 있는 지도성의 발휘가 요청되며, 학교 구성원과의 원만한 관계를 유지할 수 있는 카리스마, 지적자극과 같은 요인을 적극적으로 활용할 수 있도록 노력해야 한다고 하였다(p. 87-90).

이렇듯 학교 조직 내에서 지도자의 역량과 성원의 업무추진성과 간에는 관련성이 있음을 보여주는 연구 결과가 많이 발표되고 있으나 연구자에 따라 양변인의 하위요인 내용에 차이가 있기 때문에 그 해석방식에 있어서는 다양한 결과가 나타나고 있다.

과업 중심적인 학교행정가와 인간관계 중심적인 학교행정가 중에서 어느 편이 교사의 직무성과 향상에 더 유의한 것인가를 밝히는 대부분의 연구들은 일관성이 없이 상황에 따라 지도성 행동특성이 바뀌는 것으로 설명되고 있다. 그러나 학교조직은 이러한 현실을 감안하여 특정상황에 적합한 학교

행정가를 즉각적으로 교체하거나 배치한다는 것이 용이한 일이 아니다. 지도자의 과업중심 혹은 인간관계 중심지도성이 성원의 직무성과에 어떤 영향을 미치는가에 대해 문헌을 종합하고 이를 토대로 연구한 결과는, 과업중심과 인간관계 중심 2개 영역에 모두 높은 점수를 받은 지도자가 있는 조직에서 구성원의 직무성과에 효과성이 큰 것을 발견하였다 (김남성, 2002, pp. 25-26).

최희선 (1980)의 학교행정가의 지도성 행동특성에 따른 효과에 관한 연구에서도 역시 지도성 양 측면을 강조하는 것이 조직의 생산성에 더 효과가 있음을 나타내고 있다. Stogdill (1974)은 지도성과 관련된 제 요인과의 관계를 기술하면서 대체로 지도성은 구성원의 직무성과에 영향을 미친다고 여러 연구를 종합하여 결론짓고 있다 (김남성, 2002, pp. 26에서 재인용).

이상에서 살펴본 바와 같이 지도자가 행사하는 지도성은 조직구성원의 직무성과에 영향을 미친다고 단정할 수 있으나 영향력의 정도 및 다른 변인과의 영향력 비교가 구체적으로 연구되어야 할 것으로 생각된다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구대상 및 표집

본 연구는 중학교 교사들이 지각하는 학교장의 변혁적 지도성과 교사들의 직무성과와의 관계를 살펴보고자 함을 목적으로 하였다.

이를 위하여, 부산광역시 관내 남녀중학교 중에서 12개교를 표집하여 총 430여명(교당 약40명)의 교사들에게 학교장의 변혁적 지도성 및 교사의 직무성과를 측정하기 위한 설문지를 배포하였으며, 회수된 설문지 415부(97%)중 답변이 부실한 설문지를 제외한 412부(96%)를 유효표본으로 하였다. 연구대상의 배경변인별 분포는 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 연구대상의 배경변인별 분포

구분	성별		직위별		교직경력별				전체
	남	여	평교사	부장교사	10년미만	10년이상~ 20년미만	20년이상~ 30년미만	30년 이상	
공립 n(%)	59 (23.6)	191 (50.0)	182 (72.8)	68 (27.2)	73 (29.2)	108 (43.2)	66 (26.4)	3 (1.2)	250
사립 n(%)	81 (50.0)	81 (50.0)	113 (69.8)	49 (30.2)	50 (30.9)	58 (35.8)	44 (27.2)	10 (6.2)	162
전체 n(%)	140 (34.0)	272 (66.0)	295 (71.6)	117 (28.4)	123 (29.9)	166 (40.3)	110 (26.7)	13 (3.2)	412

#### 2. 측정도구

본 연구에서 사용한 측정도구는 학교장의 변혁적 지도성 측정 설문지와 교사의 직무성과 측정 설문지이다. 각 설문지의 측정내용 및 하위변인은

다음과 같이 구성하였다.

### 가. 변혁적 지도성 설문지

학교장의 변혁지향적 지도성을 측정하기 위하여 노종희(1996)가 선행연구를 종합하여 작성한 학교장의 변혁지향적 리더십 행동의 진단목록을 이용하여, 이를 6단계 리커트형 척도(6=매우 그렇다~ 1=전혀 그렇지 않다)의 설문지로 재구성하여 사용하였다. 노종희는 Bennis와 Nanus(1985)의 연구의 9편의 연구를 개괄함으로써, 전체 24개의 변혁지향적 리더십 행동의 차원을 목록화하였으며 이들 중 3개 연구 이상에서 공통적으로 제시하고 있는 행동차원을 학교장의 변혁지향적 리더십 행동의 차원으로 규정하였다. 각 하위차원에서 측정하는 내용은 다음과 같다.

(1) 비전설정 및 공유 : 학교가 추구해야 할 미래지향적인 발전방향과 성취해야 할 도전적인 목표를 설정하고 교사들에게 이를 내면화시키기 위해 노력하는 학교장의 행동을 말한다.

(2) 인간존중 : 교사들을 동등하고 사려깊게 대우하고, 그들의 노고를 인정하며, 그들의 문제와 처지에 관심을 기울이는 학교장의 행동을 말한다.

(3) 지적자극 : 교사들에게 자신의 교직생활을 반성·개선하고 혁신과 변화를 추구하도록 독려하는 학교장의 행동을 말한다.

(4) 높은 성과기대 : 교사들에게 교육의 수월성 확보와 질 높은 교육의 실시를 기대하는 학교장의 행동을 말한다.

(5) 목표수용 : 교사들간의 협동을 촉진시키고, 공통목표를 향하여 상호협력 하도록 유도하는 학교장의 행동을 말한다.

(6) 솔선수범 : 신봉하는 가치에 따라 말보다는 행동으로 모범을 보이며, 헌신적으로 직무수행에 임하는 학교장의 행동을 말한다.

(7) 학교문화의 창조 : 학생 중심적이고, 교사들의 전문적 성장을 지속적으로 지원하는 학교규범, 가치, 신념 및 기본자정을 확립하기 위해 노력하는 학교장의 행동을 말한다.

(8) 집단참여 허용 : 교사들에게 의사결정과정에 참여할 수 있는 기회를 제공하고, 그들의 전문성이 최대한 발휘될 수 있도록 자유재량권을 부여하는 학교장의 행동을 말한다.

본 연구에서 사용한 설문지의 하위변인 및 문항수와 문항번호, 그리고 문항 내적 합치도 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 <표Ⅲ-2>와 같다.

<표Ⅲ-2> 학교장의 변혁적 지도성 설문지의 하위변인별 측정내용과 문항수, 문항번호 및 신뢰도

하위변인	문항수	문항번호	신뢰도 (Cronbach $\alpha$ )
비전설정 및 공유	5	1, 9, 17, 25, 33	.85
인간존중	5	2, 10, 18, 26, 34	.88
지적자극	5	3, 11, 19, 27, 35	.83
높은 성과기대	5	4, 12, 20, 28, 36	.71
목표수용	5	5, 13, 21, 29, 37	.80
솔선수범	5	6, 14, 22, 30, 38	.79
학교문화의 창조	5	7, 15, 23, 31, 39	.83
집단참여 허용	5	8, 16, 24, 32, 40	.89
전체		8요인 40문항	.97

#### 나. 교사의 직무성과 설문지

직무성과 측정도구는 이완정(1982)이 문헌고찰을 통하여 밝혀낸 41개 직무성과 평정기준을 이준영(1997)이 재구성하여 30문항의 5개 하위요인으로 구성한 설문지를 일부 수정하였고, 변혁적 지도성 설문지와 마찬가지로 6단계 리커트형 척도로 사용하였으며, 하위요인별 문항수, 문항번호와 신뢰도는 <표Ⅲ-3>과 같다.

**<표 III-3> 교사의 직무성에 관한 설문지의 하위변인별 측정내용과 문항수, 문항번호 및 신뢰도**

하위변인	문항수	문항번호	신뢰도 (cronbach $\alpha$ )
수업준비	6	1, 6, 11, 16, 21, 26	.79
수업활동	6	2, 7, 12, 17, 22, 27	.84
업무관리	6	3, 8, 13, 18, 23, 28	.80
인간관계	6	4, 9, 14, 19, 24, 29	.79
전문성 신장	6	5, 10, 15, 20, 25, 30	.79
전체		5요인 30문항	.95

### 3. 자료분석 방법

상기 연구대상을 통하여 수집된 설문자료는 사회과학을 위한 통계패키지인 SPSSWIN(ver. 10.0)을 사용하여 연구문제에 따라 통계분석을 수행하였다. 구체적인 통계적 분석방법은 다음과 같다.

첫째, <연구문제1>, <연구문제2>를 위해서 교사의 배경변인별 학교장의 변혁적 지도성 점수와 직무성과의 평균차 검증과 이원변량분석을 실시하였으며, 이를 유의수준 .05에서 검증하였다.

둘째, <연구문제3>을 위해서 전체교사를 대상으로 변혁적 지도성 하위요인별 점수 및 전체점수와 직무성과 하위요인 및 전체점수와의 적률상관계수를 산출하고, 다음으로 각 변혁적 지도성 행동 하위변인을 독립변인으로 하고 직무성과 점수를 종속변인으로 하는 배경변인에 따른 중다회귀분석을 수행하였다.

셋째, 본 분석에서 교직경력 중 30년 이상의 경우 다른 경력 범주에 비해 사례수가 13명(3.2%)으로 극히 작아 본 연구에서는 20년 이상-30년 미만에 통합하여 분석하였다.

## IV. 결과해석 및 논의

### 1. 학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 지각분석

아래에서는 <연구문제1>에 따른 ‘학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 지각은 어떠한가’를 살펴보기 위하여, 교사의 배경변인(교사가 속한 학교의 설립유형, 성별, 직위, 교직경력)에 따라 학교장의 변혁적 지도성에 대한 지각 점수에서의 차이를 차례로 검증하고 그 결과를 제시하였다.

#### 가. 배경변인별 학교장의 변혁적 지도성에 대한 지각차이

(1) 배경변인에 따른 전반적인 학교장의 변혁적 지도성 지각차이

전반적인 학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 학교설립별, 성별, 직위별로는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다으며 그 결과는 <표IV-1>과 같다.

<표IV-1> 전반적인 학교장의 변혁적 지도성 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	3.81	0.83	5.02***	.000
	사립	162	4.18	0.67		
성별	남	140	4.16	0.81	3.71***	.000
	여	272	3.85	0.76		
직위	평교사	295	3.87	0.79	3.48***	.001
	부장교사	117	4.17	0.74		
교직 경력	10년 미만	123	3.91	0.84	2.94	.054
	10~20년 미만	166	3.87	0.73		
	20년 이상	123	4.10	0.81		

\*\*\*; p<.001

표에서 알 수 있듯이 공립은 3.81, 사립은 4.18로 나타나 사립학교 교사들이 공립학교 교사들에 비해 학교장의 변혁적 지도성을 높이 평가하고 있으며, 남교사는 4.16, 여교사는 3.85로 나타나 여교사에 비해 남교사가 학교장의 변혁적 지도성을 더 높이 평가하고, 평교사는 3.87, 부장교사는 4.17로 나타나 부장교사가 평교사에 비해 학교장의 변혁적 지도성을 높게 평가하고 있다. 그러나 교직경력간에는 학교장의 변혁적 지도성에 대한 지각점수에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

(2) 배경변인에 따른 비전설정 영역 점수에 대한 지각차이

비전설정 영역에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 학교설립별, 성별, 직위별로 유의한 차이가 있으며 그 결과는 <표IV-2>와 같다. 공립은 3.90, 사립은 4.16으로 사립학교 교사들이 공립학교 교사들에 비해 비전설정 영역에서의 학교장의 행동을 높이 평가하고 있으며, 남교사는 4.18, 여교사는 3.90으로 여교사에 비해 남교사가 비전설정 영역에서의 학교장의 행동을 더 높이 평가하고, 평교사는 3.91, 부장교사는 4.22로 부장교사가 평교사에 비해 비전설정 영역에서의 학교장의 행동을 높이 평가하고 있다.

<표IV-2> 비전설정 영역 점수에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	3.90	0.92	2.97**	.003
	사립	162	4.16	0.80		
성별	남	140	4.18	0.88	3.03**	.003
	여	272	3.90	0.88		
직위	평교사	295	3.91	0.86	3.29***	.001
	부장교사	117	4.22	0.91		
교직 경력	10년 미만	123	3.97	0.92	2.09	.126
	10~20년 미만	166	3.92	0.85		
	20년 이상	123	4.14	0.92		

\*\*; p<.01, \*\*\*; p<.001

(3) 배경변인에 따른 인간존중영역 점수에 대한 지각차이

인간존중 영역에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 학교설립별, 성별, 직위별로는 유의한 차이가 있으며 그 결과는 <표IV-3>과 같다. 공립은 3.82, 사립은 4.29로 사립학교 교사들이 공립학교 교사들에 비해 인간존중 영역에서의 학교장의 행동을 높이 평가하고 있으며, 남교사는 4.26, 여교사는 3.88로 여교사에 비해 남교사가 인간존중 영역에서 학교장의 행동을 더 높이 평가하고 평균교사는 3.90, 부장교사는 4.26으로 부장교사가 평균교사에 비해 인간존중 영역에서의 학교장의 행동을 높이 평가하고 있다.

<표IV-3> 인간존중 영역 점수에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	3.82	1.04	5.10 ***	.000
	사립	162	4.29	0.82		
성별	남	140	4.26	0.97	3.78 ***	.000
	여	272	3.88	0.97		
직위	평균교사	295	3.90	0.98	3.31 ***	.001
	부장교사	117	4.26	0.94		
교직 경력	10년 미만	123	4.05	0.92	1.59	.206
	10~20년 미만	166	3.89	0.97		
	20년 이상	123	4.08	1.07		

\*\*\*; p<.001

(4) 배경변인에 따른 지적자극영역 점수에 대한 지각차이

지적자극 영역에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 학교설립별, 성별, 직위별로 유의한 차이가 있으며 그 결과는 <표IV-4>와 같다. 공립은 3.77, 사립은 4.02로 사립학교 교사들이 공립학교 교사들에 비해 지적자극 영역에서의 학교장의 행동을 높이 평가하고 있으며, 남교사는 4.11, 여교사는 3.84로 여교사에 비해 남교사가 지적자극 영역에서 학교장의 행동을 더 높이 평가하고 평균교사는 3.86, 부장교사는 4.12로 부장교사가 평균교사에 비해 지적자극 영역에서의 학교장의 행동을 높이 평가하고 있다.

<표 IV-4> 지적자극 영역 점수에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	3.77	0.91	5.01 <sup>***</sup>	.000
	사립	162	4.02	0.72		
성별	남	140	4.11	0.90	2.96 <sup>**</sup>	.003
	여	272	3.84	0.84		
직위	평교사	295	3.86	0.86	2.74 <sup>**</sup>	.006
	부장교사	117	4.12	0.85		
교직 경력	10년 미만	123	3.92	0.89	2.76	.064
	10~20년 미만	166	3.83	0.81		
	20년 이상	123	4.08	0.92		

\*\*; p<.01, \*\*\*; p<.001

(5) 배경변인에 따른 성과기대 영역 점수에 대한 지각차이

성과기대 영역에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 학교설립별, 직위별, 교직경력별로 유의미하였으며 그 결과는 <표 IV-5>와 같다. 공립은 4.09, 사립은 4.17로 사립학교 교사들이 공립학교 교사들에 비해 높 이 평가하고 있으며, 평교사는 4.13, 부장교사는 4.39로 부장교사가 평교사 에 비해 높이 평가하고, 10년 미만은 4.15, 10년~20년 미만은 4.09, 20년 이상은 4.41로 20년 이상의 경력자가 성과기대 영역에서의 학교장의 행동을 가장 높이 평가하고 있다.

<표 IV-5> 성과기대 영역 점수에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	4.09	0.81	3.65 <sup>***</sup>	.000
	사립	162	4.17	0.69		
성별	남	140	4.29	0.79	1.71	.089
	여	272	4.16	0.77		
직위	평교사	295	4.13	0.79	3.06 <sup>**</sup>	.002
	부장교사	117	4.39	0.72		
교직 경력	10년 미만	123	4.15	0.82	2.79 <sup>**</sup>	.003
	10~20년 미만	166	4.09	0.74		
	20년 이상	123	4.41	0.76		

\*\*; p<.01, \*\*\*; p<.001

(6) 배경변인에 따른 목표수용 영역 점수에 대한 지각차이

목표수용 영역에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 학교설립별, 성별, 직위별로는 유의한 차이가 있으며 그 결과는 <표IV-6>과 같다. 공립은 3.81, 사립은 4.13으로 사립학교 교사들이 공립학교 교사들에 비해 목표수용 영역에서의 학교장의 행동을 높이 평가하고 있으며, 남교사는 4.11, 여교사는 3.85로 여교사에 비해 남교사가 목표수용 영역에서 학교장의 행동을 더 높이 평가하고, 평교사는 3.88, 부장교사는 4.09로 부장교사가 평교사에 비해 목표수용 영역에서의 학교장의 행동을 높이 평가하고 있다. 교직경력별로 유의한 차이는 없지만 경력이 길수록 목표수용 영역에서의 학교장의 행동을 긍정적으로 평가하고 있음을 알 수 있다.

<표IV-6> 목표수용 영역 점수에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	3.81	0.83	4.02 ***	.000
	사립	162	4.13	0.79		
성별	남	140	4.11	0.82	3.14 **	.002
	여	272	3.85	0.77		
직위	평교사	295	3.88	0.78	2.51 *	.012
	부장교사	117	4.09	0.80		
교직 경력	10년 미만	123	3.88	0.85	1.55	.215
	10~20년 미만	166	3.90	0.73		
	20년 이상	123	4.05	0.83		

\*; p<.05, \*\*; p<.01, \*\*\*; p<.001

(7) 배경변인에 따른 솔선수범영역 점수에 대한 지각 차이

솔선수범 영역에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 학교설립별, 성별, 직위별, 교직경력별로 유의한 차이가 있으며 그 결과는 <표IV-7>과 같다. 공립은 3.85, 사립은 4.16으로 사립학교 교사들이 공립학교 교사들에 비해 솔선수범 영역에서의 학교장의 행동을 높이 평가하고 있으며,

남교사는 4.13, 여교사는 3.89로 여교사에 비해 남교사가 술선수범 영역에서 학교장의 행동을 더 높이 평가하고, 평교사는 3.87, 부장교사는 4.22로 부장교사가 평교사에 비해 목표수용 영역에서의 학교장의 행동을 높이 평가하고 있다. 10년 미만은 3.88, 10~20년 미만은 3.88, 20년 이상은 4.18로 나타나 경력이 길수록 술선수범 영역에서의 학교장의 행동을 긍정적으로 평가하고 있음을 알 수 있다.

<표IV-7> 술선수범 영역 점수에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	3.85	0.91	3.64 <sup>***</sup>	.000
	사립	162	4.16	0.76		
성별	남	140	4.13	0.87	2.73 <sup>**</sup>	.007
	여	272	3.89	0.85		
직위	평교사	295	3.87	0.87	3.70 <sup>***</sup>	.000
	부장교사	117	4.22	0.79		
교직 경력	10년 미만	123	3.88	0.91	4.82 <sup>**</sup>	.009
	10~20년 미만	166	3.88	0.80		
	20년 이상	123	4.18	0.88		

\*\*; p<.01, \*\*\*; p<.001

(8) 배경변인에 따른 문화창조영역 점수에 대한 지각차이

문화창조 영역에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 학교설립별, 성별, 직위별로 유의한 차이가 있으며 그 결과는 <표IV-8>과 같다. 공립은 3.85, 사립은 4.26으로 사립학교 교사들이 공립학교 교사들에 비해 문화창조 영역에서의 학교장의 행동을 높이 평가하고 있으며, 남교사는 4.25, 여교사는 3.89로 여교사에 비해 남교사가 문화창조 영역에서의 학교장의 행동을 더 높이 평가하고, 평교사는 3.94, 부장교사는 4.19로 부장교사가 평교사에 비해 문화창조 영역에서의 학교장의 행동을 높이 평가하고 있다.

<표 IV-8> 문화창조 영역 점수에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	3.85	0.91	4.74 ***	.000
	사립	162	4.26	0.75		
성별	남	140	4.25	0.88	4.01 ***	.000
	여	272	3.89	0.85		
직위	평교사	295	3.94	0.89	2.65 **	.008
	부장교사	117	4.19	0.81		
교직 경력	10년 미만	123	3.99	0.96	2.78	.064
	10~20년 미만	166	3.91	0.80		
	20년 이상	123	4.16	0.85		

\*\*; p<.01, \*\*\*; p<.001

(9) 배경변인에 따른 참여허용 영역 점수에 대한 지각차이

참여허용 영역에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 학교설립별, 성별, 직위별로 유의한 차이가 있으며 <표 IV-9>와 같다. 공립은 3.92, 여교사는 3.43으로 남교사가 높이 평가하였고, 평교사는 3.49, 부장교사는 3.86으로 부장교사가 더 높게 평가하고 있다. 교직경력별로 유의한 차이는 없지만 경력이 길수록 긍정적으로 평가하고 있음을 알 수 있다

<표 IV-9> 참여허용 영역 점수에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	3.39	1.03	5.73 ***	.000
	사립	162	3.91	0.81		
성별	남	140	3.92	0.97	4.88 ***	.000
	여	272	3.43	0.95		
직위	평교사	295	3.49	0.99	3.53 ***	.000
	부장교사	117	3.86	0.93		
교직 경력	10년 미만	123	3.48	1.01	1.70	.183
	10~20년 미만	166	3.56	0.95		
	20년 이상	123	3.71	1.00		

\*\*\*; p<.001

## 나. 교사의 배경변인간 상호작용에 의한 학교장의 변혁적 지도성에 대한 지각 차이

위의 가. 결과에서 교사의 배경변인 각각에 기초한 학교장의 변혁적 지도성에 대한 차이검증 혹은 변량분석 결과는 설립유형, 성별, 직위가 각기 독자적으로 유의미한 변인임을 보여주었다. 따라서 다음에서는 이들 세 가지 배경변인의 상호작용 여부를 알아보기 위하여 설립유형(2)×성별(2)×직위(2)에 따른 삼원변량분석을 실시하였으며 그 결과는 <표Ⅳ-10>와 같다. <표Ⅳ-10>에서 변인간의 상호작용 효과를 살펴보면 지적자극, 참여허용의 2개 영역에서는 설립유형×직위 및 성별×직위의 상호작용 효과가, 그리고 인간존중 영역과 지도성 전체점수에서 설립유형×직위에 따른 상호작용 효과가 유의미한 것으로 나타났다. 그 이외의 다른 영역과 다른 유형의 상호작용은 관찰되지 않았다.

상호작용이 유의하게 나타난 인간존중, 지적자극, 참여허용, 변혁적 지도성 전체 점수에 대한 보다 구체적인 해석을 위하여 상호작용 형태별 변혁적 지도성 하위 영역별 점수분포를 그래프로 제시하면 [그림Ⅳ-1]~[그림Ⅳ-8]과 같다. 각 그래프는 남교사 및 여교사 집단으로 구분하여 제시되어 있다. [그림Ⅳ-1]~[그림Ⅳ-8]의 그래프를 살펴보면 첫째, 평교사들의 경우 제시된 4개 영역 모두에서 사립학교 교사의 지각점수가 공립학교 교사들에 비하여 높으나, 부장교사의 경우 공사립 학교간 차이가 없었는데 이는 남교사와 여교사 모두에서 공통적인 현상으로 나타났다. 둘째, 성별×직위간의 상호작용이 나타났던 지적자극 영역과 참여허용의 영역의 경우, 앞서 지적한 현상과 함께 남교사들의 경우 평교사보다 부장교사들의 영역별 지각점수가 높아짐에 비하여, 여교사들의 경우에는 평교사보다 부장교사들의 지각점수가 상대적으로 낮아짐을 특징으로 나타내었다

<표IV-10> 설립별×성별×직위에 따른 학교장의 변혁적지도성에 대한 심원변량분석

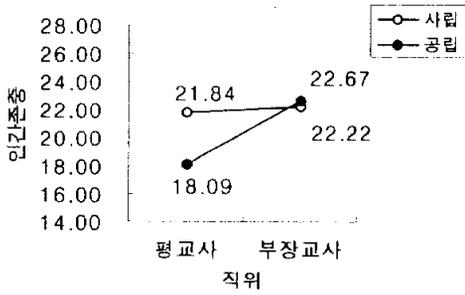
하위영역	변량원	총자승합	자유도	평균자승	F	p
비전 설정	설립유형	2.26	1	2.26	3.03	.082
	성별	2.35	1	2.35	3.15	.077
	직위	5.54	1	5.54	7.10**	.007
	설립유형×성별	0.0092	1	0.0092	.012	.912
	설립유형×직위	2.00	1	2.00	2.67	.103
	성별×직위	1.46	1	1.46	1.95	.163
	설립유형×성별×직위	1.13	1	1.13	1.51	.220
	오차	302.44	404	0.75		
인간 존중	설립유형	8.48	1	8.48	9.61**	.002
	성별	3.93	1	3.93	4.46*	.035
	직위	6.36	1	6.36	7.21**	.008
	설립유형×성별	0.05	1	0.05	.06	.805
	설립유형×직위	4.08	1	4.08	4.62*	.032
	성별×직위	2.30	1	2.30	2.61	.107
	설립유형×성별×직위	1.97	1	1.97	2.23	.136
	오차	356.67	404	0.88		
지적 자극	설립유형	5.62	1	5.62	8.16**	.005
	성별	2.33	1	2.33	3.39	.067
	직위	3.0	1	3.0	4.41*	.036
	설립유형×성별	0.033	1	0.033	.05	.826
	설립유형×직위	4.68	1	4.68	6.79*	.010
	성별×직위	3.89	1	3.89	5.65*	.018
	설립유형×성별×직위	0.48	1	0.48	.70	.403
	오차	278.59	404	0.69		
성과 기대	설립유형	4.95	1	4.95	8.57**	.004
	성별	0.02	1	0.02	.04	.852
	직위	4.86	1	4.86	5.42**	.004
	설립유형×성별	0.05	1	0.05	.08	.772
	설립유형×직위	0.79	1	0.79	1.37	.242
	성별×직위	0.47	1	0.47	.81	.370
	설립유형×성별×직위	0.73	1	0.73	1.27	.261
	오차	233.40	404	0.58		
목표 수용	설립유형	3.93	1	3.93	6.55*	.011
	성별	1.40	1	1.40	2.33	.128
	직위	2.10	1	2.10	3.51	.062
	설립유형×성별	0.09	1	0.09	.16	.689
	설립유형×직위	1.16	1	1.16	1.94	.165
	성별×직위	0.15	1	0.15	.26	.610
	설립유형×성별×직위	0.59	1	0.59	.98	.322
	오차	242.83	404	0.60		

\*; p<.05, \*\*; p<.01, \*\*\*; p<.001

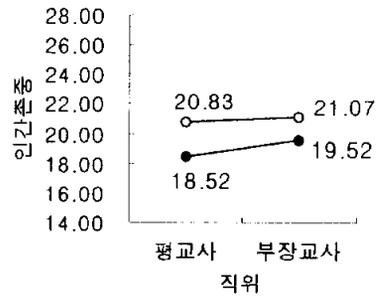
<표IV-10> 설립별×성별×직위에 따른 학교장의 변혁적지도성에 대한 삼원변량분석

하위영역	변량원	총자승합	자유도	평균자승	F	p
술선 수범	설립유형	3.65	1	3.65	5.21	.023
	성별	0.68	1	0.68	.97	.325
	직위	7.21	1	7.21	10.28	.001
	설립유형×성별	0.31	1	0.31	.45	.505
	설립유형×직위	2.37	1	2.37	3.39	.067
	성별×직위	0.52	1	0.52	.75	.389
	설립유형×성별×직위	1.35	1	1.35	1.93	.166
	오차	283.43	404	0.70		
문화 창조	설립유형	7.63	1	7.63	10.83	.001
	성별	4.15	1	4.15	5.89	.016
	직위	2.84	1	2.84	4.04	.045
	설립유형×성별	0.11	1	0.11	.16	.690
	설립유형×직위	1.78	1	1.78	2.47	.117
	성별×직위	1.13	1	1.13	1.60	.207
	설립유형×성별×직위	1.45	1	1.45	2.06	.153
	오차	284.85	404	0.71		
참여 허용	설립유형	9.52	1	9.52	11.14	.001
	성별	9.22	1	9.22	10.79	.001
	직위	5.27	1	5.27	6.17	.013
	설립유형×성별	0.61	1	0.61	.71	.400
	설립유형×직위	5.71	1	5.71	6.68	.010
	성별×직위	3.63	1	3.63	4.25	.040
	설립유형×성별×직위	1.04	1	1.04	1.21	.272
	오차	345.40	404	0.85		
변혁 지도	설립유형	5.49	1	5.49	9.66	.002
	성별	2.35	1	2.35	4.14	.043
	직위	4.48	1	4.48	7.88	.005
	설립유형×성별	0.001	1	0.001	.01	.958
	설립유형×직위	2.56	1	2.56	4.51	.034
	성별×직위	1.40	1	1.40	2.46	.117
	설립유형×성별×직위	1.04	1	1.04	1.83	.117
	오차	229.96	404	0.57		

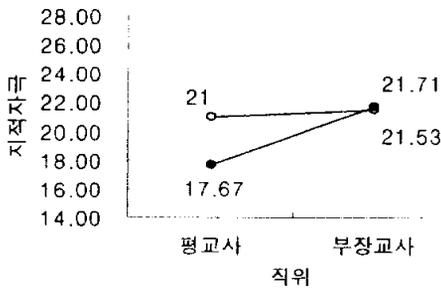
\*; p<.05, \*\*; p<.01, \*\*\*; p<.001



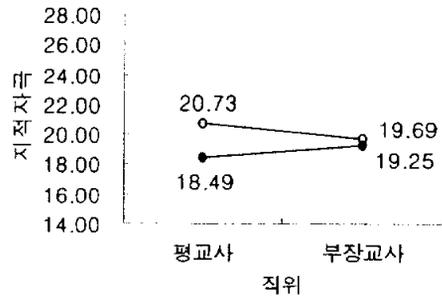
[그림 IV-1] 설립유형×직위의 상호작용 (인간존중 영역-남교사)



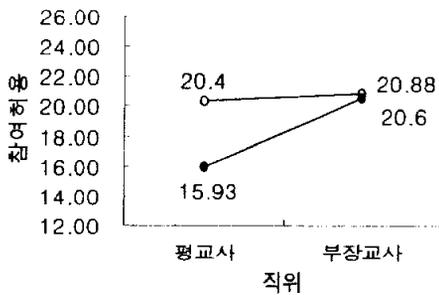
[그림 IV-2] 설립유형×직위의 상호작용 (인간존중 영역-여교사)



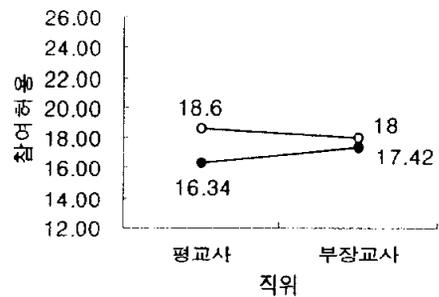
[그림 IV-3] 설립유형×직위의 상호작용 (지적자극 영역-남교사)



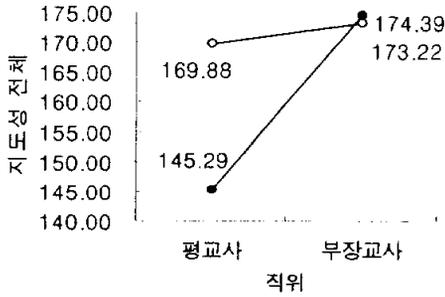
[그림 IV-4] 설립유형×직위의 상호작용 (지적자극 영역-여교사)



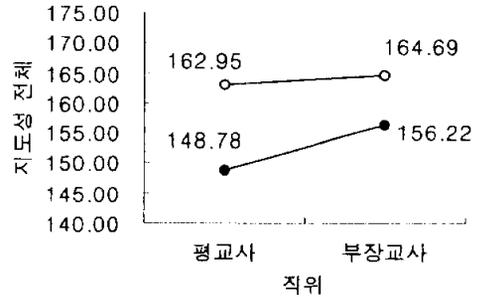
[그림 IV-5] 설립유형×직위의 상호작용 (참여허용 영역-남교사)



[그림 IV-6] 설립유형×직위의 상호작용 (참여허용 영역-여교사)



[그림 IV-7] 설립유형×직위의 상호작용  
(변혁적 지도성 전체-남교사)



[그림 IV-8] 설립유형×직위의 상호작용  
(변혁적 지도성 전체-여교사)

이상의 <연구문제1> '학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 지각은 어떠한가'에 따른 주요 결과를 요약하자면 다음과 같다.

첫째, 교사의 배경변인 중 설립유형, 성별, 직위에 따라서 학교장의 변혁적 지도성에 대한 지각수준에는 차이가 있으며 각각 사립학교 소속, 남교사, 부장교사가 보다 높이 지각하고 있음을 보여주었다. 그러나, 교직경력에 따라서는 뚜렷한 차이가 나타나지 않았다. 둘째, 학교장의 변혁적 지도성에 대한 지각수준은 하위영역에 따라 부분적으로 설립유형×직위, 성별×직위의 상호작용에 따라 차별적인 것으로 나타났다. 인간존중, 지적자극, 참여허용, 변혁적 지도성 전체 영역의 점수에서 사립학교 평교사들은 공립학교 평교사들보다 높이 평가하고 있었으며, 부장교사들의 경우 공·사립에 따라 커다란 차이를 나타내지 않았다.

## 2. 직무성과에 대한 교사들의 지각 분석

<연구문제2>에 따른 '교사 자신의 직무성과에 대한 지각은 어떠한가'를 살펴보기 위하여, <연구문제1>과 마찬가지로 교사의 배경변인(교사가 속한 학교의 설립유형, 성별, 직위, 교직경력)에 따라 직무성과에 대한 지각 점수에서의 차이를 차례로 검증하고 그 결과를 제시하였다.

### 가. 배경변인별 직무성과에 대한 지각 차이

#### (1) 배경변인에 따른 전반적인 직무성과에 대한 지각 차이

전반적인 직무성과에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 직위별에 대해서만 유의한 차이가 있었으며, 학교설립별, 성별, 교직경력별에 대해서는 유의한 차이가 없었는데 그 결과는 <표IV-11>과 같다. 평교사는 4.42, 부장교사는 4.62로 부장교사가 평교사에 비해 자신의 직무성과를 높이 평가하고 있으며, 성별과 교직경력별에 대해서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으나, 남교사는 4.55, 여교사는 4.44로 여교사에 비해 남교사가 자신의 직무성과를 약간 더 높이 평가하였고, 또한 교직경력이 길수록

<표IV-11> 전반적인 직무성과에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	4.47	0.61	.20	.844
	사립	162	4.48	0.52		
성별	남	140	4.55	0.50	1.92	.056
	여	272	4.44	0.61		
직위	평교사	295	4.42	0.60	3.21***	.001
	부장교사	117	4.62	0.50		
교직 경력	10년 미만	123	4.43	0.54	1.57	.210
	10~20년 미만	166	4.46	0.62		
	20년 이상	123	4.56	0.56		

\*\*\*; p<.001

자신의 직무성과를 조금이나마 더 높게 평가하는 것으로 나타났다.

(2) 배경변인에 따른 수업준비 영역 점수에 대한 지각차이

수업준비 영역에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 직위별에 대해서만 유의한 차이가 있었으며 학교설립별, 성별, 교직경력에 대해서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났는데 그 결과는 <표IV-12>와 같다. 평교사는 4.44, 부장교사는 4.62로 부장교사가 평교사에 비해 수업준비 영역에서 자신의 직무성과를 더 높이 평가하고 있는 것으로 나타났다.

<표IV-12> 수업준비 영역 점수에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	4.48	0.65	.29	.773
	사립	162	4.50	0.57		
성별	남	140	4.55	0.57	1.41	.158
	여	272	4.46	0.64		
직위	평교사	295	4.44	0.63	2.73 **	.007
	부장교사	117	4.62	0.56		
교직 경력	10년 미만	123	4.43	0.56	1.91	.150
	10~20년 미만	166	4.47	0.64		
	20년 이상	123	4.58	0.64		

\*\*; p<.01

(3) 배경변인에 따른 수업활동 영역점수에 대한 지각차이

수업활동 영역에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 직위별에 의해서만 유의한 차이가 있었으며 <표IV-13>과 같다. 평교사는 4.42, 부장교사는 4.56으로 부장교사가 평교사에 비해 수업활동 영역에서 자신의 직무성과를 더 높이 평가하고 있는 것으로 나타났다.

<표 IV-13> 수업활동 영역 점수에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	4.42	0.66	1.41	.159
	사립	162	4.51	0.56		
성별	남	140	4.52	0.57	1.39	.166
	여	272	4.43	0.65		
직위	평교사	295	4.42	0.65	2.12*	.035
	부장교사	117	4.56	0.53		
교직 경력	10년 미만	123	4.46	0.60	5.58	.558
	10~20년 미만	166	4.43	0.65		
	20년 이상	123	4.51	0.61		

\*; p<.05

(4) 배경변인에 따른 업무관리 영역점수에 대한 지각차이

업무관리 영역에 대한 교사들의 인식이 유의수준=0.05로서 직위별에 의해서만 유의미한 차이가 있었으며 그 결과는 <표 IV-14>와 같다. 평교사는 4.50, 부장교사는 4.74로 부장교사가 평교사에 비해 업무관리 영역에서 자신의 직무성과를 더 높이 평가하고 있었으며, 교직경력별로는 유의한 차이는 없으나 경력이 길수록 자신의 직무성과를 조금이나마 더 높게 평가하였다.

<표 IV-14> 업무관리 영역 점수에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	4.51	0.67	.63	.531
	사립	162	4.54	0.66		
성별	남	140	4.63	0.64	1.30	.194
	여	272	4.54	0.68		
직위	평교사	295	4.50	0.69	3.36***	.001
	부장교사	117	4.74	0.56		
교직 경력	10년 미만	123	4.45	0.61	2.56	.079
	10~20년 미만	166	4.60	0.70		
	20년 이상	123	4.64	0.69		

\*\*\*; p<.001

(5) 배경변인에 따른 인간관계 영역점수에 대한 지각차이

인간관계 영역에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 성별, 직위별에 대해서만 유의한 차이가 있었으며, 학교설립별, 교직경력별에 대해서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났는데 그 결과는 <표IV-15>와 같다. 남교사는 4.54, 여교사는 4.37로 여교사에 비해 남교사가 인간관계 영역에서 자신의 직무성과를 더 높이 평가하였으며, 평교사는 4.37, 부장교사는 4.56으로 부장교사가 평교사에 비해 인간관계 영역에서 자신의 직무성과를 더 높이 평가하고 있다. 그리고 교직경력별로는 유의한 차이는 없지만 경력이 길수록 업무관리 영역에서의 자신의 직무성과를 조금이나마 더 높게 평가하였다.

<표IV-15> 인간관계 영역 점수에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	4.41	0.67	.71	.478
	사립	162	4.45	0.57		
성별	남	140	4.54	0.53	2.64**	.009
	여	272	4.37	0.67		
직위	평교사	295	4.37	0.65	2.77**	.006
	부장교사	117	4.56	0.57		
교직 경력	10년 미만	123	4.36	0.60	2.03	.133
	10~20년 미만	166	4.40	0.67		
	20년 이상	123	4.52	0.62		

\*\*; p<.01

(6) 배경변인에 따른 전문성신장 영역점수에 대한 지각차이

전문성신장 영역에 대한 교사들의 지각 점수가 유의수준=0.05에서 성별, 직위별에 대해서만 유의한 차이가 있었으며, 학교설립별, 교직경력에 대해서는 유의한 차이가 없었는데 그 결과는 <표IV-16>과 같다. 평교사는 4.38, 부장교사는 4.62로 부장교사가 평교사에 비해 전문성신장 영역에서

자신의 직무성과를 높이 평가하였으며, 성별에 대해서는 유의한 차이가 없었으나 남교사는 4.54, 여교사는 4.41로 여교사에 비해 남교사가 전문성 신장 영역에서 자신의 직무성과를 조금이나마 더 높게 평가하였다.

<표 IV-16> 전문성신장 영역 점수에 대한 지각차이

구분		n	M	SD	t / F	P
학교 설립	공립	250	4.47	0.71	.78	.438
	사립	162	4.42	0.61		
성별	남	140	4.54	0.62	1.89	.060
	여	272	4.41	0.69		
직위	평교사	295	4.38	0.67	3.38***	.001
	부장교사	117	4.62	0.63		
교직 경력	10년 미만	123	4.46	0.61	1.91	.149
	10~20년 미만	166	4.38	0.71		
	20년 이상	123	4.54	0.69		

\*\*\*; p<.001

#### 나. 교사의 배경변인간 상호작용에 의한 직무성과에 대한 지각 차이

위의 가. 결과에서 교사의 배경변인 각각에 기초한 교사 자신의 직무성과에 대한 평균차 검증 혹은 변량분석 결과는 대체로 직위별에 따른 차이만이 보다 뚜렷함을 보여주었다. 다음으로는 <연구문제1>의 분석방법과 마찬가지로 교사의 배경변인 중 설립유형(2)×성별(2)×직위(2)에 따른 직무성과 지각에서의 상호작용 여부에 초점을 두어 삼원변량분석을 실시하였고 그 결과는 <표 IV-17>과 같다. 표를 바탕으로 변인간의 상호작용 효과를 살펴보면 수업준비와 전문성 신장의 2개 하위영역에서만 설립유형×직위간의 상호작용 효과가 유의미하게 나타날 뿐, 그 이외의 하위영역이나 상호작용 형태는 나타나지 않음을 알 수 있다.

상호작용이 유의하게 나타난 수업준비, 전문성 신장 영역의 점수에 대한

<표 IV-17> 설립별×성별×직위에 따른 교사의 직무성과에 대한 삼원변량분석

하위영역	변량원	총자승합	자유도	평균자승	F	p
수업 준비	설립유형	0.16	1	0.16	.42	.517
	성별	0.14	1	0.14	.38	.538
	직위	1.32	1	1.32	3.54	.061
	설립유형×성별	0.11	1	0.11	.29	.592
	설립유형×직위	1.51	1	1.51	4.03*	.046
	성별×직위	0.04	1	0.04	.10	.753
	설립유형×성별×직위	0.01	1	0.01	.04	.851
	오차	151.28	404	0.37		
수업 활동	설립유형	0.03	1	0.03	.07	.788
	성별	0.11	1	0.11	.29	.592
	직위	0.69	1	0.69	1.83	.177
	설립유형×성별	0.02	1	0.02	.05	.820
	설립유형×직위	1.21	1	1.21	3.15	.077
	성별×직위	0.09	1	0.09	.01	.962
	설립유형×성별×직위	0.04	1	0.04	.01	.973
	오차	154.66	404	0.38		
업무 관리	설립유형	0.59	1	0.59	1.34	.247
	성별	0.25	1	0.25	.57	.449
	직위	3.36	1	3.36	7.70**	.006
	설립유형×성별	0.119	1	0.119	.31	.581
	설립유형×직위	0.15	1	0.15	.34	.563
	성별×직위	0.13	1	0.13	.30	.584
	설립유형×성별×직위	0.26	1	0.26	.00	.994
	오차	176.33	404	0.44		
인간 관계	설립유형	0.13	1	0.13	.33	.566
	성별	1.11	1	1.11	2.83	.094
	직위	1.12	1	1.12	2.84	.093
	설립유형×성별	0.02	1	0.02	.04	.836
	설립유형×직위	0.83	1	0.83	2.10	.148
	성별×직위	0.02	1	0.02	.06	.815
	설립유형×성별×직위	0.14	1	0.14	.00	.952
	오차	159.02	404	0.39		
전문성 신장	설립유형	2.19	1	2.19	5.13*	.024
	성별	0.50	1	0.50	1.13	.279
	직위	2.26	1	2.26	5.29*	.022
	설립유형×성별	0.50	1	0.50	1.17	.279
	설립유형×직위	2.53	1	2.53	5.91*	.015
	성별×직위	0.09	1	0.09	.22	.639
	설립유형×성별×직위	0.03	1	0.03	.08	.783
	오차	172.75	404	0.43		

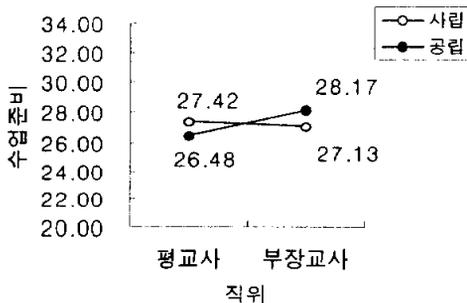
\*; p<.05, \*\*; p<.01, \*\*\*; p<.001

<표 IV-17> 설립별×성별×직위에 따른 교사의 직무성과에 대한 삼원변량분석

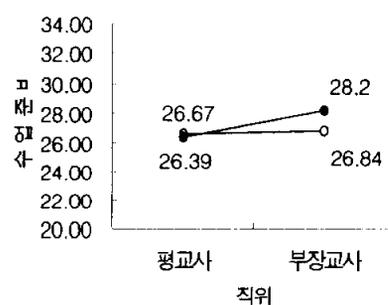
하위영역	변량원	총자승합	자유도	평균자승	F	p
직무 성과	설립유형	0.32	1	0.32	.99	.320
	성별	0.35	1	0.35	.09	.298
	직위	1.63	1	1.63	5.01*	.026
	설립유형×성별	0.02	1	0.02	.07	.797
	설립유형×직위	1.09	1	1.09	3.34	.068
	성별×직위	0.004	1	0.004	.01	.912
	설립유형×성별×직위	0.004	1	0.004	.01	.914
오차		131.28	404	0.32		

\*, p<.05, \*\*, p<.01, \*\*\*, p<.001

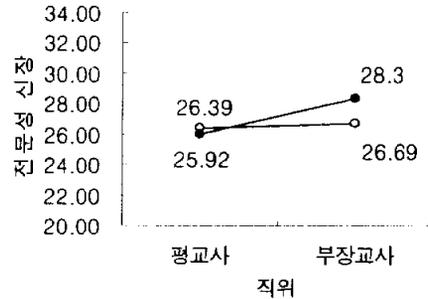
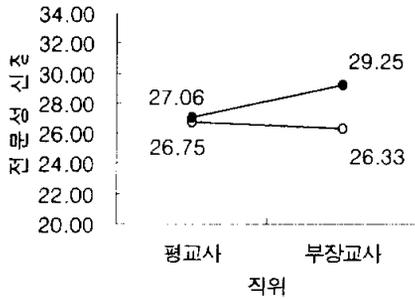
보다 구체적인 해석을 위하여 남교사와 여교사별로 구분하여 영역별 점수 분포를 그래프로 제시하면 [그림 IV-9]~[그림 IV-12]와 같다. 그래프를 살펴 보면 수업준비, 전문성 신장의 2개 영역 모두에서 평교사의 경우 공립학교와 사립학교의 교사간에는 차이가 거의 없거나 혹은 미약하긴 하나 부분적으로 사립학교 교사의 경우가 보다 높았으나, 부장교사의 경우 사립학교에 비하여 공립학교 교사들이 보다 높은 점수로 자신의 직무성과를 지각하고 있는 것으로 나타났는데 이는 남교사와 여교사 모두에서 공통적인 현상임을 알 수 있다. 결과적으로, 교사들의 직무성과에 대한 평가정도는 학교의 설립 유형과 교사의 직위에 따라 차별적인 관계가 있다고 할 것이다.



[그림 IV-9] 설립유형×직위의 상호작용  
(수업준비-남교사)



[그림 IV-10] 설립유형×직위의 상호작용  
(수업준비-여교사)



[그림 IV-11] 설립유형×직위의 상호작용 (전문성 신장-남교사) [그림 IV-12] 설립유형×직위의 상호작용 (전문성 신장-여교사)

이상의 <연구문제2> ‘교사 자신의 직무성과에 대한 지각은 어떠한가’에 따른 주요 결과를 요약하자면 다음과 같다.

첫째, 교사의 배경변인 중 대체로 직위에 따라서 교사들은 자신의 직무 성과 정도를 달리 지각하고 있으며, 일반적으로 부장교사들의 경우 보다 높은 점수를 보여주었다. 둘째, 직무성과에 대한 지각수준은 하위영역에 따라 부분적으로 설립유형×직위에 따라 상호 작용하는 것으로 나타났다. 수업 준비, 전문성 신장 영역의 점수에서 평교사는 공·사립 학교간 차이가 거의 없으나, 부장교사의 경우 공립학교 교사들이 보다 높은 점수를 나타내었다.

### 3. 학교장의 변혁적 지도성과 직무성과와의 관계

<연구문제3> ‘교사가 지각하는 학교장의 변혁적지도성과 교사 자신이 지각하는 직무성과와의 관계’를 살펴보기 위하여, 학교장의 변혁적지도성 하위영역 점수와 배경변인을 독립변수로 하고, 교사의 직무성과 하위영역 각 각을 종속변수로 하는 중다회귀분석을 실시하였고 그 결과를 제시하였다.

## 가. 학교장의 변혁적 지도성과 직무성과와의 상관

중다회귀분석에 앞서 먼저 학교장의 변혁적 지도성 하위영역간 및 교사의 직무성과 하위영역간 그리고 변혁적 지도성과 직무성과간 각각 적률상관계수를 산출하였으며 그 결과는 <표IV-18>~<표IV-20>과 같다.

### (1) 변혁적 지도성 하위영역간 적률상관계수

<표IV-18>은 변혁적 지도성 하위영역간 적률상관계수를 나타낸 것이다. 전체적으로 하위영역간에는 높은 상관( $r=.54\sim.85$ )이 있는 것으로 나타났다. 이는 두 가지 이유로 생각해 볼 수 있을 것으로 생각된다. 첫째, 하위영역 모두가 보다 큰 의미에서는 변혁적 지도성이라는 큰 범주로 묶을 수 있는 요인들이며, 원칙적으로 상호 이질적이고 독립적인 요인들이라기 보다는 부분적으로는 변혁적 지도성 자체를 보다 세분화하여 살펴보고자 하는 이유에서 기인되었기 때문인 것으로 생각된다. 둘째, 한편으로 교사들이 특정 하위영역에서 높은 지도성을 보이는 교장은 다른 영역 역시 동일하게 높은 지도성을 보이더라는 현실적인 판단에서 기인하였기 때문인 것으로도 생각된다.

<표IV-18> 변혁적 지도성 하위영역간 적률상관계수

	비전설정	인간존중	지적자극	성과기대	목표수용	솔선수범	문화창조	참여허용
인간존중	.78**							
지적자극	.79**	.84**						
성과기대	.72**	.61**	.71**					
목표수용	.84**	.78**	.83**	.75**				
솔선수범	.83**	.81**	.80**	.69**	.85**			
문화창조	.82**	.81**	.84**	.71**	.85**	.85**		
참여허용	.75**	.85**	.81**	.54**	.76**	.78**	.82**	
전체	.91**	.91**	.92**	.79**	.92**	.92**	.93**	.89**

\*\*;  $p<.01$

(2) 직무성과 하위영역 점수간 상관계수

직무성과 또한 하위영역간에는 높은 상관계수( $r=.67\sim.86$ )가 산출됨을 알 수 있는데 이 역시 변혁적 지도성과 동일한 방식으로 그 결과를 설명 할 수 있을 것이며 그 결과는 <표IV-19>와 같다.

<표IV-19> 직무성과 하위영역간 적률상관계수

	수업준비	수업활동	업무관리	인간관계	전문성신장
수업활동	.86**				
업무관리	.72**	.71**			
인간관계	.76**	.79**	.76**		
전문성신장	.80**	.77**	.67**	.80**	
전체	.92**	.91**	.86**	.91**	.90**

\*\*;  $p<.01$

(3) 변혁적 지도성과 직무성과간의 적률상관계수

<표IV-20>은 변혁적 지도성과 직무성과간의 상관계수를 나타낸 것이다. 먼저, 전체적으로 살펴보면, 변혁적 지도성 전체점수와 직무성과 전체점수 간에는  $r=.30$ 의 어느 정도의 정적 상관계수를 보임으로써 변혁적 지도성과 직무성과간에는 9.0%정도의 공변량 관계가 있음을 보여주었다. 직무성과 하위영역별의 경우 참여허용 정도와 직무성과 전체가  $r=.22$ 의 가장 낮은 정적 상관을 보이며, 성과기대와 직무성과 전체가  $r=.32$ 의 가장 높은 정적 상관을 보임을 알 수 있다고 하겠다. 대체적으로 볼 때 변혁적 지도성 하위 영역 모두는 직무성과와  $r=.30$ 내외의 관계가 있다고 할 것이다.

직무성과 하위영역을 기준으로 변혁적 지도성 하위영역간의 관계를 보다 자세히 살펴보면, 교사의 수업준비, 수업활동, 업무관리 성과의 3개 영역에서의 점수는 학교장의 성과기대 요인과 가장 높은 상관을 지니며, 교사의 인간관계와 전문성 신장의 점수는 학교장의 출선수범 요인과 가장 높은 상관을 지니는 것으로 나타났다. 결과적으로 학교장의 변혁적 지도성을 그

하위영역으로 본다면 성과기대나 술선수범 영역이 가장 중요한 요소임을 추론할 수 있을 것으로 생각된다.

<표 IV-20> 변혁적 지도성과 직무성과간의 적률상관계수

	수업준비	수업활동	업무관리	인간관계	전문성신장	직무성과
비전설정	.28**	.26**	.22**	.24**	.31**	.29**
인간존중	.24**	.25**	.18**	.23**	.28**	.26**
지적자극	.23**	.24**	.15**	.22**	.28**	.25**
성과기대	.31**	.29**	.24**	.26**	.33**	.32**
목표수용	.28**	.28**	.18**	.26**	.33**	.30**
술선수범	.30**	.29**	.21**	.28**	.34**	.31**
문화창조	.24**	.23**	.17**	.22**	.27**	.25**
참여허용	.21**	.22**	.11**	.19**	.25**	.22**
변혁지도성	.29**	.29**	.20**	.26**	.33**	.30**

\*\*; p<.01

#### 나. 학교장의 변혁적 지도성의 직무성과에 대한 중다회귀분석

<표 IV-21>은 가. 의 상관분석의 결과를 바탕으로 변혁적 지도성 하위 8개 영역 점수를 독립변인으로 하고 직무성과 하위영역 각각을 종속변인으로 하는 단계별 중다회귀분석을 실시한 결과이다.

먼저, 직무성과 전체점수에 대한 결과를 살펴보면 표에서 알 수 있듯이, 교사의 직무성과 전체점수는 학교장의 성과기대 요인에 의하여 10.1%의 영향을 받는 것으로 나타나 가장 높은 설명력을 지니는 요인임을 보여주었다. 학교장의 성과기대와 술선수범이 어느 정도 높은 상관( $r=.69$ , <표 IV-18>참고)을 지니고 있음을 감안할 때, 교사의 직무성과란 학교장의 성과기대와 술선수범에 의하여 약 12%정도가 영향을 받는다고 할 것이다.

직무성과 하위요인에 따라 보다 구체적으로 살펴보면, 직무성과 전체점

수와 마찬가지로 대체로 성과기대나 솔선수범 영역이 유의한 예언변인으로 투입되고 있음을 알 수 있는데, 일반적으로 이들 두 변인은 8.5%(인간관계) ~ 12.9%(전문성 신장) 정도의 영향력을 보이고 있음을 알 수 있다. 다만, 업무관리의 경우만이 학교장의 성과기대 단독요인에 의하여 약 5.8%의 영향력이 있는 것으로 보여 어느 정도 구별되는 특징이라고 할 것이다.

<표 IV-21> 변혁적 지도성에 의한 직무성과 하위영역별 단계적 중다회귀분석

종속변인	투입변인	R <sup>2</sup>	β	t	p
수업준비	성과기대	.091	.305	6.49 <sup>***</sup>	.000
	솔선수범	.102	.161	2.49 <sup>*</sup>	.013
수업활동	솔선수범	.086	.293	6.21 <sup>***</sup>	.000
	성과기대	.101	.169	2.61 <sup>**</sup>	.009
업무관리	성과기대	.058	.241	5.02 <sup>***</sup>	.000
인간관계	솔선수범	.076	.275	5.79 <sup>***</sup>	.000
	성과기대	.085	.136	2.08 <sup>*</sup>	.038
전문성 신장	솔선수범	.114	.341	7.35 <sup>***</sup>	.000
	성과기대	.129	.179	2.81 <sup>**</sup>	.005
직무성과 전체	성과기대	.101	.318	6.78 <sup>***</sup>	.000
	솔선수범	.118	.181	2.81 <sup>**</sup>	.005

\*; p<.05, \*\*; p<.01, \*\*\*; p<.001

#### 다. 학교장의 변혁적 지도성의 배경변인에 따른 직무성과에 대한 중다회귀분석

위의 가. 상관분석의 결과를 바탕으로 학교장의 변혁적 지도성 총점과 배경변인을 독립변수로 하고 전반적인 직무성과 하위영역 각각을 종속변수로 하는 중다회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 IV-22>와 같다. 배경변인과 학교장의 변혁적 지도성을 독립변수로 하고, 전반적인 직무성과를

종속변수로 하여 회귀 분석한 결과 모형에 대한 설명력은 0.149 (14.9%)로 나타났다. 각 변수들이 전반적인 직무성과에 상대적으로 미치는 영향은 학교장의 변혁적 지도성이 0.34, 설립유형(공립=1, 사립=0)\*경력1(10년 미만=1, 10년-20년=0, 20년이상=0)은 -0.24, 설립유형(공립=1, 사립=0) 0.20으로 나타나 변혁적 지도성, 설립유형과 경력간의 상호작용, 설립유형 순으로 영향을 받는다는 것을 알 수 있다. 설립유형의 회귀계수가 6.62로 공립학교 교사들은 사립학교 교사에 비해 직무성과에 긍정적인 평가를 내리고 있음을 알 수 있다. 개인의 배경적 변수(학교의 설립유형, 성별, 직위, 경력)에 따른 변혁적 지도성과 전반적인 직무성과의 관계를 회귀식으로 나타내면 “전반적인 직무성과=104.86+0.18\*변혁적지도성+6.62\*설립유형(공립=1,사립=0)-10.08\*설립유형(공립=1, 사립=0)\*경력1(10년 미만=1, 10년-20년=0, 20년이상=0)-2.31\*설립유형(공립=1, 사립=0)\*경력2(10년 미만=0, 10년-20년=1, 20년이상=0)”과 같다.

<표 IV-22> 전반적인 직무성과에 대한 배경변인에 따른 변혁적 지도성의 중다회귀분석 결과

변인	회귀계수	표준오차	표준화된 회귀계수	t	p
상수항	104.86	4.40		23.81 <sup>***</sup>	.000
변혁적 지도성	0.18	0.03	0.34	7.25 <sup>***</sup>	.000
설립유형	6.62	2.23	0.20	2.97 <sup>**</sup>	.003
설립유형*경력1	-10.08	2.59	-0.24	-3.90 <sup>***</sup>	.000
설립유형*경력2	-2.31	2.38	-0.06	-0.97	.333

설명변동( $R^2$ )=0.149

\*\*;  $p < .01$ , \*\*\*;  $p < .001$

## 라. 학교장의 변혁적 지도성 수준(상·하위 집단)과 직무성과와의 관계

<표IV-23>은 학교장의 변혁적지도성 수준을 상·하위 집단으로 구분하여 직무성과를 비교한 표이다. 학교장 변혁적 지도성 수준별 직무성과는 유의수준=0.05에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 이는 학교장 변혁적 지도성에 대한 인식 수준에 따라 직무성과에 대한 인식이 다르다는 것을 의미한다. 즉, 변혁적 지도성이 높은 집단의 직무성과에 대한 지각 점수는 4.73으로 낮은 집단의 직무성과 4.34보다 더 높게 나타나 변혁적 지도성에 관한 인식이 높은 집단은 직무성과에 대해서도 높게 평가하고 있다.

<표IV-23> 학교장 변혁적 지도성 수준별 직무성과 비교

통계치 하위영역	집단구분	n	M	SD	t	P
교사의 직무성과	상위집단	198	4.73	0.50	7.61 <sup>***</sup>	.000
	하위집단	214	4.34	0.52		

\*\*\*; p<.001

이상의 <연구문제3> ‘교사가 지각하는 학교장의 변혁적 지도성과 교사 자신이 지각하는 직무성과와의 관계는 어떠한가’를 분석하기 위한 상관 및 회귀분석의 주요 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 변혁적 지도성이나 직무성과 모두는 대체로 하위영역간 높은 정적 상관을 지니고 있으며, 둘째, 교사의 직무성과는 학교장의 변혁적 지도성에 의하여 약 12% 정도의 영향관계가 있으며, 나아가 특히 학교장의 성과기 대나 술선수범 요소가 교사의 직무성과에 가장 중요한 지도성 영역임을 보여주었다. 셋째, 변혁적 지도성에 관한 지각이 높은 집단은 직무성과에 대해서도 높게 평가하고 있음을 알 수 있다.

## 4. 논의

이상의 연구결과에서 나타난 주요 특징들을 요약하고 결과를 중심으로 몇 가지 논의를 전개하면 다음과 같다.

첫째, 『학교장의 변혁적지도성에 대한 교사들의 지각 차이 분석』 결과, 사립학교 소속, 남교사, 부장교사가 공립학교 소속, 여교사, 평교사 보다 높 이 지각하고 있는 것으로 나타났다. 남교사와 부장교사가 학교장의 변혁적 지도성을 보다 높 이 평가하고 있음은, 후속의 연구들에 의해 이러한 경향 의 이유를 보다 세부적으로 분석해 볼 것이 요구된다 하겠으나, 이는 대체 로 일선학교에서 학교의 업무를 담당하고 있는 사람이 아직까지는 여교사 보다는 남교사가 주도한다는점 그리고 부장교사일수록 학교장의 경영능력 에 대하여 보다 관찰할 기회가 많아 교장과의 의사소통이 활발하고 이해의 폭이 넓기 때문인 것으로 생각된다. 또한 부장교사들의 경우 공·사립에 따라 커다란 차이가 없었으나 평교사들의 경우 사립교사가 공립교사보다 학교장의 변혁적지도성을 높 이 평가하고 있다.

둘째, 『직무성과에 대한 교사들의 지각 차이 분석』 결과, 일반적으로 부 장교사들이 보다 높은 점수를 보여주었고 남녀교사 모두가 직무성과에 대 해 긍정적이고 유의한 차이가 없음은 남녀교사 모두가 자신의 업무에 충실 하기 위해 노력하고 있음을 알 수 있다. 또한 대부분 학교현장에서는 어느 정도의 교직경력이 지났을 때 부장교사가 되는 현 시점에서 교직 경력이 많거나 부장교사일수록 직업에 대한 헌신도가 높고 업무에 대한 지식이 더 많이 생겼기 때문이라고 생각된다. 이러한 결과는 최재익(2003, p. 40 )의 연구결과와도 대체로 일치함을 보이는 것으로, 그의 연구에서는 단지 초등 학교 학교장과 교사를 대상으로 했다는 점이 본 연구와의 차별성을 갖는 다.

셋째, 『학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과와의 상관 관계 분석』 결과, 변혁적 지도성이나 직무성과 모두는 대체로 하위영역간 높은 정적상관을 지니고 있는 것으로 나타났다. 교사의 직무성과는 학교장의 변혁적 지도성에 의하여 약 12% 정도의 영향관계가 있음을 보여주었는데, 이 또한 최홍숙(2001, p. 45)의 연구결과와 일치하는 것으로, 학교장의 변혁적 지도성이 교사의 직무성과를 좌우하는 중요한 변인으로 작용하고 있음을 말해준다. 특히 학교장의 성과기대나 출선수범 요소가 이러한 직무성과에 가장 중요한 지도성 영역으로 높이 평가되고 있다.

## V. 요약 및 결론

### 1. 연구의 요약

본 연구는 교육환경의 변화 및 교사의 직무성과 요소와 관련하여 학교장의 변혁적 지도성이 교사들에 의해 어떻게 지각되며, 변혁적 지도성이 교사의 직무성과와는 어떠한 관계가 있는지를 알아보고자 하는 목적으로 수행되었다.

본 연구의 목적을 위해 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 지각은 어떠한가?

둘째, 교사 자신의 직무성과에 대한 지각은 어떠한가?

셋째, 교사가 지각하는 학교장의 변혁적 지도성과 교사 자신이 지각하는 직무성과와의 관계는 어떠한가?

이를 위하여, 부산광역시 관내 남녀중학교 중에서 12개교 총 430명의 교사들에게 학교장의 변혁적 지도성 및 교사의 직무성과를 측정하기 위한 설문지를 배포하였으며, 불성실한 응답 자료를 제거한 412명의 자료를 수집하였다.

수집된 설문자료는 SPSSWIN 프로그램을 사용하여 연구문제에 따라 통계분석을 수행하였다. 먼저 학교장의 변혁적 지도성 행동 및 교사 자신의 직무성과에 대한 교사들의 지각수준은 학교의 설립 유형, 성별, 직위, 교직 경력에 따라  $t$ 검증 혹은  $F$ 검증을 통하여 분석되었으며, 이원변량 분석을 통하여 변인간의 상호작용을 고찰하였다. 유의도 수준에서 차이점수의 유의미성을 검증하였으며 다음으로 학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과와의 관계를 살펴보기 위하여 변혁적 지도성과 직무성과간의 상관계수의

산출 및 중다회귀분석을 수행하였다.

통계적 분석의 결과 산출된 주요 특징들을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 지각은 어떠한가를 살펴본 결과, 교사의 배경변인 중 설립유형, 성별, 직위에 따라서 학교장의 변혁적 지도성에 대한 지각수준에는 차이가 있는 것으로 나타났으며, 공립학교보다는 사립학교에 재직중인 경우가, 여교사보다는 남교사가, 평교사보다는 부장교사가 학교장의 변혁적 지도성을 높이 지각하고 있는 것으로 나타났다. 배경변인에 의한 상호작용을 분석한 결과 학교장의 지도성에 대한 지각수준은 부분적으로 설립유형×직위, 성별×직위의 상호작용에 따라 차별적인 것으로 나타났다. 특히 인간존중, 지적자극, 참여허용, 변혁적 지도성 전체 영역의 점수에서 사립학교 평교사들은 공립학교 평교사들보다 높이 평가하고 있었으며, 부장교사들의 경우 공사립에 따라 커다란 차이가 없음을 보여준다.

둘째, 교사 자신의 직무성과에 대한 지각은 어떠한가를 살펴본 결과, 교사의 배경변인 중 대체로 직위에 따라서 교사들은 자신의 직무성과 정도를 달리 지각하고 있으며, 일반적으로 부장교사들의 경우 보다 높은 점수를 보여주었다. 한편, 배경변인에 의한 상호작용 여부를 분석한 결과 설립유형×직위에 따라 상호 작용 하는 것으로 나타났다. 수업준비, 전문성 신장 영역의 점수에서 평교사는 공사립 학교간 차이가 없으나, 부장교사의 경우 공립학교 교사들이 보다 높은 점수를 나타내었다. 따라서 전반적으로는 공립학교 교사들이 사립학교 교사들에 비해 직무성과에 대해 보다 긍정적으로 평가하는 것으로 보여주었다.

셋째, 교사가 지각하는 학교장의 변혁적 지도성과 교사 자신이 지각하는 직무성과와의 상관 관계 분석 결과, 변혁적 지도성이나 직무성과 모두는 대체로 하위영역간 높은 정적상관을 지니고 있는 것으로 나타났으며, 교사

의 직무성과는 학교장의 변혁적 지도성에 의하여 약 12% 정도의 영향관계가 있음을 보여주었다. 특히 학교장의 성과기대나 출선수범 요소가 이러한 직무성과에 가장 중요한 지도성 영역인 것으로 나타났다.

넷째, 배경변인에 따른 전반적인 학교장의 변혁적 지도성과 직무성과와의 관계를 살펴보면 배경변인에 상관없이 변혁적 지도성을 높이 평가할수록 직무성과도 높게 평가하는 것으로 나타났다.

## 2. 결론 및 제언

본 연구의 결과 도출된 주요 결론을 제시하면서 본 연구의 결과가 갖는 제한점을 중심으로 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

먼저, 본 연구의 결과 제시할 수 있는 몇 가지 결론은 다음과 같다.

첫째, 학교장의 변혁적 지도성에 대해서는 사립학교 소속, 남교사, 부장교사가 공립학교 소속, 여교사, 평교사 보다 높게 지각하는 경향이 있다. 이는 학교장이 대체로 남자이기 때문에 남교사가 여교사보다 교장과의 의사소통이나 인간적 접촉을 많이 하고 승진 등 자기성장애의 욕구가 높기 때문으로 여겨지며, 부장교사 일수록 긍정적인 평가를 하는 까닭은 부장교사일수록 학교장의 경영능력에 대하여 보다 관찰할 기회가 많아 교장과의 의사소통이 활발하고 이해의 폭이 넓기 때문인 것으로 생각된다. 따라서 학교장은 여교사의 증가와 더불어 여교사의 의견을 존중하고 수용하는 자세를 가져야 할 것이며, 여교사들 자신도 학교 업무 추진과정에 있어 주도적인 역할을 하기 위해 참여의 기회와 자기 개발이 요구된다고 할 것이다.

둘째, 교사들의 직무성과에 대한 지각은 대체로 직위에 따라서 자신의 직무성과 정도를 달리 지적하는 경향이 있으며, 일반적으로 부장교사들의

경우가 보다 높은 점수를 보였다. 즉, 남녀교사 모두가 직무성과에 대해 긍정적이고 유의한 차이가 없음은 남녀교사 모두가 자신의 업무에 충실하기 위해 노력하고 있음을 알 수 있고, 직위가 높을수록 더 긍정적이고 유의한 차이가 있음은 직업에 대한 헌신도가 높고 업무에 대한 전문성이 더 많이 생겼기 때문이라고 생각된다. 그리고 전반적으로는 공립학교 교사들이 사립학교 교사들에 비해 직무성과에 대해 보다 긍정적으로 평가하는 것으로 보여주었는데, 어떠한 요인들에 의해 이러한 차이점이 도출되는지를 알아보기 위한 보다 더 구체적인 후속연구가 있었으면 한다.

셋째, 교사의 직무성과는 학교장의 변혁적 지도성에 의하여 긍정적인 영향 관계가 있으며, 설립유형과 경력간의 관계, 직위와 경력간의 관계, 설립유형과 직위간의 관계에 영향을 받는 것으로 나타났다. 특히 학교장의 성과기대나 술선수범 요소가 이러한 직무성과에 가장 중요한 요소로서 간주할 수 있었는데, 이는 학교장들이 다른 하위요인보다는 술선수범과 성과기대의 영역에서 변혁적 지도성을 더 잘 발휘하고 있는 것으로 교사들이 지각하고 있다고 여겨진다. 그리고 전반적인 학교장의 변혁적 지도성과 직무성과와의 관계를 살펴보면 배경변인에 상관없이 변혁적 지도성을 높이 평가할수록 직무성과도 높게 평가하는 것으로 나타났다. 그러므로 교사의 직무성과와 학교장의 변혁적 지도성 수준을 함께 높일 수 있는 연구와 노력이 꾸준히 있어야겠으며, 학교장의 지도성은 급변하는 교육 현실과 주어진 상황에 적절하게 적용하고 바람직한 방향으로 행사되어야 할 것이다.

끝으로 본 연구결과의 제한점을 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 산출된 학교장의 변혁적 지도성이란 학교장 자신의 보고수준이나 객관적 측정이 아니라, 교사들의 지각을 바탕으로 측정된 것이

었다는 한계점이 있다. 추후 연구에서는 직접적으로 학교장 자신의 보고에 의한 측정 혹은 객관적 평가에 의한 지도성 점수를 바탕으로 후속연구가 이루어질 필요가 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서 학교장의 지도성이나 교사의 직무성과는 배경변인별에 따라 차별적인 연구가 나타났는데, 이러한 이유를 보다 구체적으로 분석해 보는 연구가 필요할 것으로 생각된다.

셋째, 본 연구의 조사대상은 지역적으로 제한하여 부산 시내 중학교 교사들만을 대상으로 하였으나 보다 포괄적으로 초등학교나 고등학교를 대상으로 실시되어 초·중등간에 어떠한 차이점이 도출될 수 있는가를 연구하는 것 또한 필요하리라 여겨진다.

## 참고문헌

- 강길수 (1983). **한국교육행정학의 과제와 이론적 접근**, 서울: 교육과학사
- 곽정윤 (1987). **학교행정가의 지도성과 교사의 직무성과에 관한 상관연구**, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문
- 권인택 (1994). **교육조직에서 변화 지향적 지도성 측정에 관한 연구**, 전북대학교 대학원 석사학위논문
- 김남성 (1996). **변혁적지도성이 직무만족과 조직성과에 미치는 영향에 관한 연구**, 전남대학교 대학원 석사학위논문
- 김남성 (2002). **학교장의 통합적 지도성과 교사의 직무성과간의 관계에 관한 연구**, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문
- 김두범 (1991). **학교장의 지도성행동이 지도성 효과에 미치는 영향**, **교육행정학 연구**, 제1(1)
- 김광환 (1989). **초등학교장의 지도성 유형과 교사의 성취욕구와의 관계**, 공주대학교 대학원 석사학위 논문
- 김성렬 (1978). **교사집단의 특성에 따른 학교장의 지도성 효과에 관한 연구**, 서울대학교 대학원 석사학위 논문
- 김창걸 (1981). **교육행정학신론**, 서울: 형설출판사
- \_\_\_\_\_ (1983). **교장의 지도성 행위. 상황 및 조직효과성간의 관계연구**, 중앙대학교대학원 박사학위논문
- \_\_\_\_\_ (1999). **학교장의 변혁적 지도성과 귀인과의 관계 연구**, **한국교육행정학회: 교육행정학 연구**, 17(2)
- 김현수 (1997). **학교장의 변혁적 지도성과 조직효과성의 관계**, 공주대학교 교육대학원 석사학위논문
- 노종희 (1996). **교육행정가의 이론과 연구**, 서울: 문음사

- 노종희 (1996). 학교행정가의 변혁지향적 리더십의 진단 및 육성 방안 연구, 한국교육행정학회: 교육행정학 연구, 14(3)
- \_\_\_\_\_ (1994). 교육행정가의 변혁지향적 리더십의 개발 연구, 한국교육행정학회: 교육행정학연구, 12(1)
- 도수용 (1997). 학교장의 변혁적 지도성이 조직 건강에 미치는 영향, 경북대학교 교육대학원 석사학위논문
- 민정기 (1993). 거래적 지도성과 변혁적 지도성 효과에 대한 실증적 연구, 이화여자대학교대학원 석사학위논문
- 박승배 (1993). 변혁적 지도성과 팀 분위기가 연구개발 성과에 미치는 영향, 한양대학교대학원 석사학위 논문
- 박인학 (1988). 학교의 조직건강이 교사의 직무만족과 직무성과에 미치는 영향, 한양대학교대학원 박사학위논문
- 배준용 (1993). 학교장의 지도성 행동이 조직효과성에 미치는 영향, 한양대학교대학원 석사학위논문
- 백기복( 1995). 조직행동 연구, 서울: 법문사
- 변용구 (2002). 초등학교 경영자의 지도성이 학교경영 효과에 미치는 영향 연구, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문
- 서정화 (2000). 교장학의 이론과 실제, 서울: 교육과학사
- 신재흡 (2002). 교사가 지각한 학교장의 변혁적 지도성과 학교조직문화 및 학교조직 효과성간의 관계 연구, 건국대학교 대학원 박사학위논문
- 송미섭·나동환 (1991). 교육행정 및 교육경영론, 서울: 형설출판사
- 송화섭 (2000). 최신 교육행정의 이론탐색과 실제, 서울: 학문사
- 양정기 (2002). 학교장의 변혁적 지도성과 조직효과성의 관계, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문

- 오석홍 (1983). **인사행정론**, 서울: 배영사
- 오용관 (2001). **학교장의 변혁적 지도성과 학교 조직건강과의 관계**, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문
- 유재기 (1997). **학교장의 변혁적 지도성과 교사의 성취욕구와의 관계**, 공주대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이건수 (1988). **초등학교장의 지도성이 교사의 직무성과에 미치는 영향**, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이석경 (1997). **학교장의 변혁지향적 지도성과 학교 경영 효과와의 관계**, 동국대학교대학원 박사학위논문
- 이완정 (1982). **중학교 교장의 지도성과 교사의 직무만족도가 교사의 직무성과에 미치는 영향연구**, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이정희 (2001). **교장의 변혁지향적 지도성이 교사 사기에 미치는 영향**, 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이준영 (1997). **교장의 지도성이 교사의 직무성과에 미치는 영향에 관한 연구**, 충남대학교 교육대학원 석사학위논문
- 정태범 (1997). **학교경영론**, 청주: 한국교원대학교
- 조평호 (1999). **학교장의 지도성과 의사결정 및 조직효과성간의 연구**, 한국교육행정학회: **교육행정학 연구**, 17(2)
- 최재익 (2003). **초등학교 학교장의 변혁적지도성과 교사의 직무성과와의 관계**, 부경대학교 교육대학원 석사학위논문
- 최홍숙 (2001). **학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과와의 관계**, 공주대학교 교육대학원 석사학위논문
- 최희선 (1980). **학교경영의 효율화**, 서울: 배영사

- Bass, B. M. (1985). **Leadership and performance Beyond Expectations**, NY: The Free Press
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). **Transformational leadership Development manual for the Multifactor leadership questionnaire**. Palo Alto, Cal: Consulting Psychologist Press
- Chaplin, J. (1974). **Dictionary of Psychology**, NY: Dell Publishing Co
- Donald, J. (1967). **Organization Theory in Education**, NY: Green House Book Co
- Fiedler, H. (1967). **A Theory of Leadership Effectiveness**, NY: McGraw-Hill
- Gardner, J. W. (1990). **On Leadership**, NY: Free Press
- Hall, P. (1974). **Teacher Evaluation and Supervision Model**, Ed. D. Nova University
- House, R. J., and Batez, M. L. (1979). **Leadership: Some Empirical generalization and New Research Directions, Research in Organizational Behavior**, 1, 341-423
- Ingram, P. D. (1997). Leadership behavior of principals in inclusive educational settings, **Journal of Educational Administration**, 35(5)
- Katz, D., and Khan, R. L., (1978). **The Social Psychology of Organization** (2nd ed.), NY: Wiley
- Leithwood, K. A. (1994). Leadership for school restructuring, **Educational Administration Quarterly**, 30(4)
- Leithwood, K. A., Tomlinson, D. & Genge, M. (1996).

Transformational school leadership, **International Handbook of Educational Leadership and Administration**

- Lipham, J. A. (1964). Leadership and Administration. In D.(Ed.), **Behavioral Science and Educational Administration**, Sixty-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education (pp. 119-141), Chicago : University of Chicago Press
- Page, T. & Thomas, J. B. (1997). **International Dictionary of Education**, London: Nichols Publishing.
- Redfern, G. & Hersey, P. (1980). **Evaluation of Teachers**, National Assesment of Secondary School Principles
- Sergiovanni, T. H. (1990). Advances in leadership theory and practice, In Paul W. Thurston & Linda S. Lotto(Eds.), **Advances in Educational Administration**, VI. CT: JAI Press
- Stogdill, R. M. (1974). **Handbook of Leadership : A Survey of Theory and Research**, NY: The Free Press
- Tichy, M. & Devanna, M. (1986). **The transformational leader**, NY: John-Wiley & Sons
- Ticky, M. & Ulrich, D. O. (1984). **A call for the transformational leader**, Sloan Management Review, 26
- White, R. & Lippitt, R. (1958). "Leader Behavior and Member Reaction in Three Social Climates." in Darwin Cartwrights Alvin Zendr(ed), Group Dynamics, NY: Harper & Row

## <부록1>

### 학교장의 지도성과 교사의 직무성과 설문지

안녕하십니까?

오늘도 바쁜 학교 생활에 수고하시는 선생님께 직접 찾아뵙지 못하고  
글월로 부탁의 말씀을 드리게 되어 매우 송구스럽습니다.

본 설문지는 학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과와의 관계에  
대한 기초 자료를 얻기 위한 것입니다.

답변하여 주신 결과는 본 연구의 목적에만 사용될 것이오니 평소  
생각하신 대로 빠짐없이 솔직하게 기록해 주시면 감사하겠습니다.

2004년 3월 일

부경대학교 교육대학원 교육행정전공 이 선 희 올림

▶ 다음은 수집된 자료의 통계적 분석을 위한 몇 가지 배경사항입니다.  
해당되는 란에 O표 혹은 직접 기입해 주시면 감사하겠습니다.

- ▷ 선생님의 성별은? 남 ( ) 여 ( )
- ▷ 선생님의 직위는 평교사 ( ) 부장교사 ( )
- ▷ 선생님의 교직경력은? 10년미만( ) 10년이상~20년미만( )  
20년이상~30년미만( ) 30년이상( )
- ▷ 선생님의 근무학교는? 사립 ( ) 공립 ( )

● 응답요령은 다음과 같습니다

각 문항을 읽으시고 귀하의 느낌이나 생각과 일치하는 정도에 따라 해당란에  
O표를 해 주시기 바랍니다.

- 자신의 생각에 비추어 ·'매우 그렇다'고 생각하면 . . . . . 6
- '다소 그렇다'고 생각하면 . . . . . 5
- '그런편이다'라고 생각하면 . . . . . 4
- '그렇지 않는 편이다'라고 생각하면 . . . . . 3
- '다소 그렇지 않다'고 생각하면 . . . . . 2
- '전혀 그렇지 않다'고 생각하면 . . . . . 1

# 1. 학교장의 변혁적 지도성에 관한 설문지

내가 '최근에', '1년이상' 함께 근무한 교장선생님은 . . . .		전혀 그렇지 않다	다소 그렇지 않다	그렇지 않는 편이다	그런편 이다	다소 그렇다	매우 그렇다
1	학교비전을 설정하는데 앞장서며, 이 과정에 교사들을 참여시킨다	1	2	3	4	5	6
2	교사들의 개인적인 문제에 대해서 관심을 기울인다	1	2	3	4	5	6
3	행동하기에 앞서서 사려깊게 숙고할 것을 요구한다.	1	2	3	4	5	6
4	교사들에게 혁신과 성실을 기대한다.	1	2	3	4	5	6
5	목표설정과 그 평가과정에 교사들을 참여시킨다.	1	2	3	4	5	6
6	학교경영 전 영역에 걸쳐 깊이 관여한다.	1	2	3	4	5	6
7	교사들간의 협동을 증시한다.	1	2	3	4	5	6
8	자신의 권한과 책임을 교사들에게 위임한다.	1	2	3	4	5	6
9	설정된 비전을 신봉하며, 이에 따라 학교를 운영한다.	1	2	3	4	5	6
10	교사들을 차별하지 않고 동등하게 대우한다.	1	2	3	4	5	6
11	교직생활을 평가·반성하도록 독려한다.	1	2	3	4	5	6
12	학생들의 복리증진에 최선을 다한다.	1	2	3	4	5	6
13	학교비전을 학교목표, 부서목표 및 개인목표와 일치시킨다.	1	2	3	4	5	6
14	어떤 일을 계획할 때 교사들과 공동작업을 한다.	1	2	3	4	5	6
15	학교운영의 과정에서 학생들을 우선적으로 배려한다.	1	2	3	4	5	6
16	의사결정권한을 교사들과 함께 공유한다.	1	2	3	4	5	6
17	설정된 비전의 의미를 학교경영 전반에 구체적으로 반영한다.	1	2	3	4	5	6
18	교사들의 의견을 경청한다.	1	2	3	4	5	6
19	허용적인 분위기에서 새로운 시도를 감행하도록 격려한다.	1	2	3	4	5	6
20	학생들의 학력증진을 강조한다.	1	2	3	4	5	6
21	교사들이 학교목표를 수용하도록 유도한다.	1	2	3	4	5	6
22	직무수행에 있어 열성적으로 최선을 다한다.	1	2	3	4	5	6
23	교사와 학생의 수월성 확보에 역점을 둔다.	1	2	3	4	5	6
24	의사결정을 할 때 교사들의 의견을 수용한다.	1	2	3	4	5	6
25	행정당국의 개혁노력과 관련시켜 학교비전을 이해시킨다.	1	2	3	4	5	6
26	일의 성과에 따라 담당교사의 능력을 인정해 준다.	1	2	3	4	5	6
27	세미나 참석 등을 통하여 새로운 아이디어를 얻도록 요구한다.	1	2	3	4	5	6
28	모든 방면에서 최고이기를 고집한다.	1	2	3	4	5	6
29	학교목표에 어긋나지 않도록 의사결정을 한다.	1	2	3	4	5	6

내가 '최근에' '1년 이상' 함께 근무한 교장선생님은 . . . . .		전혀 그렇지 않다	다소 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	그런편 이다	다소 그렇다	매우 그렇다
30	교사들을 통해서 자신의 직무수행에 대한 피드백을 구한다.	1	2	3	4	5	6
31	학교의 비전과 목표를 최대한 홍보한다.	1	2	3	4	5	6
32	집단과정을 통하여 문제를 효과적으로 해결한다.	1	2	3	4	5	6
33	학교비전을 교사, 학생, 학부모 등에게 최대한 알린다.	1	2	3	4	5	6
34	잘한 일에 대해서는 칭찬을 아끼지 않는다.	1	2	3	4	5	6
35	교사들간에 전문성을 나눌 수 있는 기회를 제공한다.	1	2	3	4	5	6
36	교사들이 창의적으로 직무 수행할 것을 기대한다.	1	2	3	4	5	6
37	교사들에게 개인목표를 설정하도록 격려한다.	1	2	3	4	5	6
38	다양한 관점에서 해결책을 모색한다.	1	2	3	4	5	6
39	그룹활동을 통하여 교사들간의 결속력을 강화한다.	1	2	3	4	5	6
40	의사결정을 할 때 교사들에게 자율성을 허용한다.	1	2	3	4	5	6

## 2. 교사의 직무성과 설문지

교사의 직무성과 측정 설문지 내용		전혀 그렇지 않다	다소 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	그런편이다	다소 그렇다	매우 그렇다
1	나는 교육과정을 충분히 이해한다.	1	2	3	4	5	6
2	나의 수업내용에 대하여 학생들의 성취도가 높은 편이다.	1	2	3	4	5	6
3	나는 지필·수행 평가 등을 철저하고도 공정하게 행한다.	1	2	3	4	5	6
4	나는 학생들을 공정하게 대하며 우호적인 관계를 유지한다.	1	2	3	4	5	6
5	나는 자기 발전을 위한 연수나 연구 기회를 확대하려고 노력한다.	1	2	3	4	5	6
6	나는 수업진행 기술이 능숙하여 순조로운 수업을 한다.	1	2	3	4	5	6
7	나는 담당하고 있는 교과와 내용을 명확히 파악하고 있으며, 수업 준비도 또한 충실한 편이다.	1	2	3	4	5	6
8	나는 능률적으로 학급을 관리한다.	1	2	3	4	5	6
9	나는 학생의 성장·발전을 위하여 학부형과 적절하게 상호작용 한다.	1	2	3	4	5	6
10	나는 교직에 필요한 기능과 지식을 넓히기 위하여 세미나, 토론회 등에 적극 참여한다.	1	2	3	4	5	6
11	나는 바람직한 수업방법에 관심을 가지며 학습지도방법을 개선하려고 꾸준히 노력한다.	1	2	3	4	5	6
12	나는 학생들이 자신의 의견을 자유롭게 표현하도록 하여 교실이 열린 분위기가 되도록 노력한다.	1	2	3	4	5	6
13	나는 담당 사무를 원활하고 책임감 있게 수행한다.	1	2	3	4	5	6
14	나는 동료교사들의 어려움을 이해하고 상호 신뢰하는 관계를 유지한다.	1	2	3	4	5	6
15	나는 동료교사들과 우호적인 관계를 맺음으로서 업무추진상에서 다투거나 분쟁이 일어나는 경우는 거의 없다.	1	2	3	4	5	6
16	나는 교육자료의 효과적인 활용을 위하여 노력하며, 사전에 충분히 검토한다.	1	2	3	4	5	6
17	나는 학생들의 호기심을 자극하여 학습활동에 적절한 동기를 조성한다.	1	2	3	4	5	6
18	나는 담당 업무를 재빨리 파악하여 적극적으로 협조한다.	1	2	3	4	5	6
19	나는 신입교사나 전입교사와 재빨리 친숙해지며 늘 협조적인 자세를 가지고 있다.	1	2	3	4	5	6
20	나는 교직을 좋아하며, 교사로서 필요한 인격을 지니기 위해 노력한다.	1	2	3	4	5	6
21	나는 수업시간과 근무시간을 철저히 지키는 편이다.	1	2	3	4	5	6
22	나는 수업시간에 창의력을 발휘하여 매일 매일의 수업이 보다 새로운 느낌을 갖도록 한다.	1	2	3	4	5	6
23	나는 학교에서 실시하는 소풍, 체육대회, 외부행사 등과 같은 특별한 일들을 잘 완수한다.	1	2	3	4	5	6
24	나는 학교장의 무리한 방침에 대해서는 이를 개선할수 있는 방법을 모색하려고 노력한다.	1	2	3	4	5	6
25	나는 나 자신의 직무를 통하여 능력을 향상시킬 수 있다는 생각을 가지고 있다.	1	2	3	4	5	6
26	나는 수업지도안에 항상 새로운 내용을 첨가하고자 한다.	1	2	3	4	5	6
27	나는 학생의 학업성취도 향상에 열성을 지니고 있다.	1	2	3	4	5	6
28	나는 공문서 처리를 신속하고 정확하게 처리한다.	1	2	3	4	5	6
29	나는 학생의 인성지도에 적극적이다.	1	2	3	4	5	6
30	나는 학교의 업무 추진을 위해 유경험자나 선배교사와 적극적으로 의논한다.	1	2	3	4	5	6